

(Wie) Wird im Deutschunterricht erklärt? –
Wissensvermittelnde Handlungen
im Sprachunterricht der Sekundarstufe I

Dissertation
zur Erlangung des Grades einer Doktorin
der Philosophie (Dr. phil.)
der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

vorgelegt von Nicole Neumeister aus Ludwigsburg

Ludwigsburg
2011

Erstgutachter: Prof. Dr. Rüdiger Vogt

Zweitgutachter: Prof. Dr. Reinhard Fiehler

Datum des Abschlusses der mündlichen Prüfung: 10.10.2011

Dank

Auf meinem Weg zur Fertigstellung der Arbeit haben mich Viele unterstützt, wofür ich mich herzlich bedanken möchte.

Herr Prof. Dr. Werner Knapp war derjenige, der mein Interesse für das empirische Arbeiten weckte und mir den Weg zurück an die Hochschule eröffnete. Von Dr. Kerstin Metz erhielt ich den entscheidenden Hinweis, der meine Bewerbung und Teilnahme an diesem Projekt ermöglichte.

Meinen beiden Betreuern, Herrn Prof. Dr. Rüdiger Vogt und Herrn Prof. Dr. Reinhard Fiehler, möchte ich herzlich für die zahlreichen Hinweise und äußerst konstruktiven Hilfestellungen danken, die entscheidend zur Fertigstellung der Arbeit beitrugen.

Des Weiteren danke ich meinen Kolleginnen und Kollegen an der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg für die aufmunternden Worte und hilfreichen Tipps, die mir über so manche Tiefen hinweghalfen. Besonders danke ich Kerstin Alber, Elke Grundler, Annette Graf und Joachim Schäfer.

Den an der Untersuchung beteiligten Lehrern und Schulklassen gilt mein besonderer Dank für ihre Offenheit und ihr Engagement. Es ist nicht selbstverständlich, dass sich Lehrerinnen und Lehrer neben den im Alltag anstehenden Aufgaben freiwillig für Zusatzaufgaben zur Verfügung stellen, die einen so tiefen und persönlichen Einblick in ihr berufliches Handeln geben.

Meiner Familie möchte ich danken für ihre Geduld mit mir an den Tagen, an denen ich schwer zu ertragen war, sowie für die große Unterstützung, die mir die nötige Zeit und Ruhe verschaffte, um die Arbeit zu Ende zu bringen.

Benningen, im April 2011

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	1
1. Perspektiven des Untersuchungsgegenstandes <i>Erklären</i>.....	5
1.1 Die semantisch-morphologische Perspektive: er-kla(e)r-en.....	5
1.2 Die wissenschaftliche Perspektive: Erklären versus Verstehen.....	7
1.2.1 (Natur-)Wissenschaftliche Erklärungen.....	8
1.2.2 Teleologische Erklärungen.....	14
1.2.3 Zusammenfassung.....	18
1.3 Die pragmatisch-funktionale Perspektive: Erklären als sprachliches Handeln	19
1.3.1 Sprechen als Handlung.....	19
1.3.2 Sprechakt und Handlungsmuster des Erklärens.....	25
1.3.3 Formen des Erklärens.....	33
1.3.3.1 Erklären-warum.....	35
1.3.3.2 Erklären-wie.....	40
1.3.3.3 Erklären-was.....	45
1.3.4 Dem Erklären nahe stehende Handlungsmuster.....	52
1.3.4.1 Begründen.....	53
1.3.4.2 Erläutern.....	55
1.3.4.3 Definieren.....	57
1.3.4.4 Beschreiben.....	58
1.3.4.5 Instruieren.....	61
1.3.4.6 Übersicht über die dem Erklären nahe stehenden Handlungsmuster.....	63
1.3.5 Zusammenfassung.....	65
1.4 Die unterrichtliche Perspektive: Erklären als unterrichtliches Handeln.....	67
1.4.1 Unterricht als sprachliches Handeln.....	67
1.4.2 Erklären als unterrichtliches Handeln.....	75
1.4.3 Formen des unterrichtlichen Erklärens.....	81
1.4.3.1 Erklären-warum.....	81
1.4.3.2 Erklären-was.....	86
1.4.4 Zusammenfassung.....	92
1.5 Zusammenfassung.....	94

2. Erklären können – das Projekt.....	99
2.1 Zielsetzung und Fragestellung.....	99
2.2 Hypothesen.....	101
2.3 Untersuchungsdesign.....	102
2.4 Gewinnung der Analyseeinheiten.....	108
2.5 Das Datenkorpus.....	111
2.5.1 Die Unterrichtsstunden.....	111
2.5.2 Differenzierung der Erklär-Sequenzen nach Explananda	118
2.6 Auswertungsmethode.....	123
 3. Bedeutungen sprachlicher Bilder erklären.....	 127
3.1 Redensarten und Sprichwörter.....	127
3.1.1 Exemplarische Analyse.....	129
3.1.2 Sequenzinitiierungen.....	139
3.1.2.1 Schüler- vs. Lehrerinitiierung.....	139
3.1.2.2 Art der Aufgabenstellung.....	142
3.1.3 Sequenzkerne.....	148
3.1.3.1 Syntaktische Strukturen der Schülererklärungen.....	148
3.1.3.2 Semantische Erklärstrategien der Schüler.....	155
3.1.3.3 Grade der Konventionalität.....	161
3.1.3.4 Unsicherheitsmarkierungen in den Schülererklärungen ..	175
3.1.3.5 Eingriffe von Lehrerseite.....	180
3.1.4 Sequenzbeendigungen.....	184
3.1.4.1 Paraphrasen.....	186
3.1.4.2 (Eigene/neue) Lehrererklärungen.....	188
3.1.5 Erklären ₁ vs. Erklären ₂	198
3.1.6 Zusammenfassung.....	201
3.2 Metaphern.....	203
3.2.1 Exemplarische Analyse.....	205
3.2.2 Sequenzinitiierungen.....	214
3.2.3 Sequenzkerne.....	216
3.2.3.1 Eigenständige Schülererklärungen.....	217
3.2.3.2 Eingriffe von Lehrerseite.....	226

3.2.3.3 Bedeutungserklärung im Lehrervortrag mit verteilten Rollen.....	232
3.2.4 Sequenzbeendigungen.....	237
3.2.5 Erklären ₁ vs. Erklären ₂	238
3.2.6 Zusammenfassung.....	240
3.3 Zusammenfassung.....	242
4. Eigenschaften grammatikalischer Kategorien erklären.....	247
4.1 Die grammatikalischen Kategorien und ihre konstitutiven Bestandteile.....	247
4.2 Exemplarische Analyse	256
4.3 Zur Struktur der Kategorieerklärungen	269
4.3.1 Sequenzinitiiierungen.....	269
4.3.2 Sequenzkerne.....	277
4.3.3 Sequenzbeendigungen.....	296
4.3.4 Zusammenfassung.....	301
4.4 Erklären ₁ vs. Erklären ₂	302
4.4.1 Nomen und Nominalisierung.....	303
4.4.2 Satzglieder.....	310
4.4.3 Haupt- und Nebensätze.....	313
4.4.4 Zusammenfassung.....	316
4.5 Merksätze als Zusammenfassungen.....	319
4.6 Der Umgang mit Fachbezeichnungen.....	329
4.7 Die (Re-) Aktivierung des Vorwissens der Schüler.....	337
4.8 Zusammenfassung.....	343
5. Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse.....	347
5.1 Zur Struktur erklärender Handlungen.....	347
5.2 Erklärstrategien und Verfahren des Erklärens.....	352
5.3 Erklären ₁ und Erklären ₂	354
5.4 Zusammenschau: Erklären im (Deutsch-) Unterricht.....	357
5.5 Anknüpfungspunkte für weitere Untersuchungen.....	363
6. Ausblick: Folgerungen für ein erfolgreiches Erklären.....	367
6.1 Fachwissenschaftliche Fundierung.....	367

6.2 Einsatz neuerer didaktischer Ansätze.....	370
6.3 Bewusste Interaktion mit den Schülern.....	381
6.4 Zusammenfassung.....	385
Literatur.....	387
Anhang (s. Zusatzband)	

Abbildungsverzeichnis

Die Nummerierung gibt den Auftrittsort in den einzelnen Teilkapiteln wieder. Dabei verweisen die Ziffern auf die jeweiligen Teilkapitel, die Kleinbuchstaben auf die Reihenfolge innerhalb derselben.

Abb. 1.2.1.a.:	Deduktiv-nomologisches Erklärschema	10
Abb. 1.3.1.a.:	Funktional-pragmatisches Sprach- und Wissensmodell	23
Abb. 1.3.2.a.:	Erklärschema (nach KAYSER, 1991)	27
Abb. 1.3.2.b.:	Erklären als Architerm (nach HOHENSTEIN, 2006)	29
Abb. 1.3.2.c.:	Handlungsmuster <i>Erklären im Wissenschaftlichen Vortrag</i>	32
Abb. 1.3.3.a.:	Schlussstruktur der konklusiven Sprechhandlungen	38
Abb. 1.3.3.3.a.:	Handlungsmuster <i>Metapher erklären</i>	46
Abb. 1.3.3.3.b.:	Handlungsmuster <i>Wortbedeutungserklärung als Aufgabe</i>	51
Abb. 1.3.4.3.a.:	Bedeutungsdefinition	58
Abb. 1.4.1.a.:	Handlungsmuster <i>Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen</i>	70
Abb. 1.4.1.b.:	Instruktionsformen	75
Abb. 1.4.2.a.:	Lehrerfrage-Schülerantwort-Sequenzmuster	78
Abb. 1.4.3.1.a.:	Dekontextualisiertes Erklärmodell	84
Abb. 1.4.3.2.a.:	Erklärmodell (nach YEE/WAGNER, 1985)	89
Abb. 1.4.3.2.b.:	Erklärungssequenz (nach KÖSTER, 1991)	90
Abb. 1.4.3.2.c.:	Matrix <i>Erklärungssequenz</i>	91
Abb. 1.4.3.2.d.:	Grundmuster <i>Semantisierungsprozesse</i>	92
Abb. 1.5.a.:	Erklären als Architerm	95
Abb. 2.4.a.:	Schema <i>Sequenzierung</i>	109
Abb. 4.1.a.:	Übersicht <i>Nebensätze</i>	255
Abb. 4.2.a.:	Erklären ₂ <i>Genus</i>	267
Abb. 4.3.2.a.:	Tafelbild <i>Temporalen Nebensatz</i> (RS8)	290
Abb. 4.4.1.a.	Erklären ₂ <i>Konkrete/Abstrakta</i>	306
Abb. 4.4.3.a.:	Erklären ₂ <i>temporales Satzgefüge</i>	313
Abb. 4.4.3.b.:	Erklären ₂ <i>Verbzweitstellung im Hauptsatz</i>	316
Abb. 4.5.a.:	Merksatz I <i>Nominalisierung</i> (HS7)	320
Abb. 4.5.b.:	Tafelbild mit Merksatz <i>Nominalisierung</i> (GY7)	320

Abb. 4.5.c.:	Merksatz II <i>Nominalisierung</i> (HS7)	321
Abb. 4.5.d.:	Merksatz I <i>Haupt- und Nebensatz</i> (HS8)	327
Abb. 4.5.e.:	Merksatz <i>Nomen/Nominalisierung</i> (HS8)	328
Abb. 6.1.a.:	Satzgliedertafel	376

Tabellenverzeichnis

Die Nummerierung gibt den Auftrittsort in den einzelnen Teilkapiteln wieder. Dabei verweisen die Ziffern auf die jeweiligen Teilkapitel, die Kleinbuchstaben auf die Reihenfolge innerhalb derselben.

Tab. 1.3.3.a.:	Klassifikation <i>Erklärungssituationen</i> (nach SETTEKORN)	34
Tab. 1.3.3.2.a.:	Mittel und Formen des Kernjobs <i>Demonstrieren/Explizieren</i>	44
Tab. 1.3.4.6.a.:	Synopse <i>dem Erklären nahe stehender sprachlicher Handlungen</i>	63
Tab. 1.3.4.6.b.:	Erweiterung <i>Synopse</i>	64
Tab. 1.4.1.a.:	Lehrervortrag in verteilten Rollen	73
Tab. 2.3.a.:	Beteiligte Schulklassen	103
Tab. 2.3.b.:	Personenbezogene Daten der teilnehmenden Lehrer	104
Tab. 2.3.c.:	Schülerzahl teilnehmende Klassen	104
Tab. 2.3.d.:	Vorgegebene Stundenthemen	106
Tab. 2.5.2.a.:	Verteilung <i>Erklär-Sequenzen</i>	118
Tab. 2.5.2.b.:	Erklär-Sequenzen <i>Wortbedeutung</i>	119
Tab. 2.5.2.c.:	Explananda <i>Wortbedeutung</i>	120
Tab. 2.5.2.d.:	Erklär-Sequenzen <i>grammatikalische Kategorien</i>	121
Tab. 2.5.2.e.:	Erklär-Sequenzen <i>Nomen/Nominalisierung</i>	122
Tab. 2.5.2.f.:	Erklär-Sequenzen <i>Satzglieder</i>	122
Tab. 2.5.2.g.:	Erklärsequenzen <i>Haupt- und Nebensätze</i>	123
Tab. 3.1.2.1.a.:	turn-Zuteilung (Erklär-Sequenz <i>Phraseologismen</i>)	139
Tab. 3.1.2.2.a.:	Aufgabenstellung (Erklär-Sequenz <i>Phraseologismen</i>)	142
Tab. 3.1.2.2.b.:	Fokussierung Explanandum (Erklär-Sequenz <i>Phraseologismen</i>)	144
Tab. 3.1.2.2.c.:	Lehrerseitige Initiierung (Erklär-Sequenz <i>Phraseologismen</i>)	147
Tab. 3.1.2.2.d.:	Schülerseitige Initiierung (Erklär-Sequenz <i>Phraseologismen</i>)	147
Tab. 3.1.3.1.a.:	Anzahl der Schülerbeiträge (Erklär-Sequenz <i>Phraseologismen</i>)	149
Tab. 3.1.3.1.b.:	Syntaktische Struktur Schülererklärungen (Erklär-Sequenz <i>Phraseologismen</i>)	149
Tab. 3.1.3.1.c.:	<i>wenn-Sätze</i> Schülererklärungen (Erklär-Sequenz <i>Phraseologismen</i>)	152

Tab. 3.1.3.1.d.:	Handelnde Subjekte Schülererklärungen (Erklär-Sequenz <i>Phraseologismen</i>)	154
Tab. 3.1.3.2.a.:	Semantische Erklärstrategien Schülererklärungen (Erklär-Sequenzen <i>Phraseologismen</i>)	155
Tab. 3.1.3.2.b.:	Syntaktische Struktur <i>bedeutungsähnliche Umschreibungen</i> Schülererklärungen (Erklär-Sequenzen <i>Phraseologismen</i>)	156
Tab. 3.1.3.2.c.:	Referenzbereiche <i>Verwendungssituation</i> Schülererklärungen (Erklär-Sequenzen <i>Phraseologismen</i>)	160
Tab. 3.1.3.3.a.:	Inhaltliche Konventionalität (Erklärverfahren) Schülererklärungen (Erklär-Sequenzen <i>Phraseologismen</i>)	164
Tab. 3.1.3.3.b.:	Inhaltliche Konventionalität (Bedeutungsgehalt) Schülererklärungen (Erklär-Sequenzen <i>Phraseologismen</i>)	166
Tab. 3.1.3.4.a.:	Zusammenhang Konventionalitätsgrad/ Unsicherheitsmarkierungen Schülererklärungen (Erklär-Sequenzen <i>Phraseologismen</i>)	175
Tab. 3.1.3.4.b.:	Verteilung Unsicherheitsmarkierungen/Klasse Schülererklärungen (Erklär-Sequenzen <i>Phraseologismen</i>)	177
Tab. 3.1.3.4.c.:	Modalpartikel <i>halt</i> Schülererklärungen (Erklärsequenzen <i>Phraseologismen</i>)	178
Tab. 3.1.4.a.:	Beendigungen (Erklär-Sequenzen <i>Phraseologismen</i>)	184
Tab. 3.1.4.b.:	Lehrerseitige Beendigungen mit Ergänzungen (Erklär-Sequenzen <i>Phraseologismen</i>)	185
Tab. 3.1.4.1.a.:	Lehrerseitige Beendigungen <i>Paraphrasen</i> (Erklär-Sequenzen <i>Phraseologismen</i>)	186
Tab. 3.1.4.2.a.:	Syntaktische Strukturen Lehrererklärungen (Erklär-Sequenzen <i>Phraseologismen</i>)	188
Tab. 3.1.4.2.b.:	Handelnde Subjekte Lehrererklärungen (Erklärsequenzen <i>Phraseologismen</i>)	191
Tab. 3.1.4.2.c.:	Semantische Erklärstrategien Lehrererklärungen (Erklär-Sequenzen <i>Phraseologismen</i>)	191
Tab. 3.1.4.2.d.:	Syntaktische Struktur <i>bedeutungsähnliche Umschreibungen</i> Lehrererklärungen (Erklär-Sequenzen <i>Phraseologismen</i>)	193
Tab. 3.1.4.2.e.:	Inhaltliche Konventionalität (Erklärverfahren) Lehrererklärungen (Erklär-Sequenzen <i>Phraseologismen</i>)	194

Tab. 3.1.4.2.f.:	Inhaltliche Konventionalität (Bedeutungsgehalt)	
	Lehrererklärungen (Erklär-Sequenzen <i>Phraseologismen</i>)	195
Tab. 3.2.2.a.:	Aufgabenstellung (Erklär-Sequenzen <i>Metapher</i>)	215
Tab. 3.2.2.b.:	Fokussierung Explanandum (Erklär-Sequenzen <i>Metapher</i>)	216
Tab. 3.2.3.1.a.:	Semantische Erklärstrategien (Erklär-Sequenzen <i>Metapher</i>)	222
Tab. 3.2.3.3.a.:	Lehrervortrag in verteilten Rollen (Metapher <i>Mittagskatze</i>)	235
Tab. 4.1.a.:	Aufgaben und Ergänzungen	250
Tab. 4.2.a.	Erklär-Sequenzen <i>grammatikalische Kategorien</i>	268
Tab. 4.3.1.a.:	Erklärung auslösende W-Fragen (Erklär-Sequenzen <i>grammatikalische Kategorien</i>)	274
Tab. 4.3.1.b.:	Erklärung auslösende Aufforderungen (Erklär-Sequenzen <i>grammatikalische Kategorien</i>)	275
Tab. 4.3.1.c.:	Gesamtübersicht Initiierung durch W-Fragen (Erklär-Sequenzen <i>grammatikalische Kategorien</i>)	277
Tab. 4.3.2.a.:	Anzahl Schülerbeiträge (Erklär-Sequenzen <i>grammatikalische Kategorien</i>)	278
Tab. 4.3.2.b.:	Schülerbeiträge je Explanandum (Erklär-Sequenzen <i>grammatikalische Kategorien</i>)	278
Tab. 4.3.2.c.:	Inhaltlich relevante Schülerbeiträge (Erklär-Sequenzen <i>grammatikalische Kategorien</i>)	279
Tab. 4.3.2.d.:	Rhematische Äußerungen Schülerbeiträge (Erklär-Sequenzen <i>grammatikalische Kategorien</i>)	283
Tab. 4.3.3.a.:	Beendigungen (Erklär-Sequenzen <i>grammatikalische Kategorien</i>)	296

Einleitung

„(...)Von einer Lehrkraft muss man erwarten können, dass sie den Stoff nicht nur in der didaktischen Zubereitung kennt, sondern die Lerninhalte fachwissenschaftlich beschreiben und erklären kann. Besonders die Fähigkeit zur Erklärung ist eine wichtige Fähigkeit, denn eine Lehrkraft muss einen Stoff nicht nur wiedergeben, sondern muss immer imstande sein zu erklären, warum etwas so ist, wie es ist. Der Begriff der Erklärung verbindet die fachliche Kompetenz mit der personalen Kompetenz, denn Erklärungen sind letztlich auch mit Blick auf Schülerinnen interessant“
(OSSNER, 2006.: 19)

Wie das Zitat eindrücklich belegt, kommt dem Erklären nach OSSNER (2006) eine zentrale Stellung im Bereich des Expertenwissens von (Deutsch-)Lehrern¹ zu. Demnach gehört es zu einer der Kompetenzen, die die drei Felder des Didaktischen Dreiecks² auf besondere Weise verbindet: So bildet *das Lernfeld*, die fachlichen Kompetenz des Lehrers, die Grundlage jeglichen Erklärens. Dieses fachliche Wissen adressatenangemessen methodisch-didaktisch aufzubereiten ist ein wesentlicher Bestandteil *des Personenfeldes*, der personalen Kompetenz. Zudem ist der Lehrer Agent in der Institution *Schule*, d.h. er benötigt auch für *das Institutionsfeld* eine Kompetenz, die ihn dazu befähigt, sein (erklärendes) Handeln seiner Rolle und den institutionellen Anforderungen entsprechend zu realisieren. Doch nicht für die Sprachdidaktik *Deutsch* nimmt das Erklären eine äußerst wichtige Position im Lehrerhandeln ein, sondern auch in fächerübergreifenden Untersuchungen zur Unterrichtsqualität. Einerseits ist das Erklären als unterrichtliches Handeln in diesem Bereich in vielen Fragebögen zur Evaluation von Lehrern zu finden.³ Andererseits zählt es zu den wichtigsten Qualitätskriterien guten Unterrichts. HELMKE/WEINERT (2007) führen in der Scholastik-Studie beispielsweise das Erklären in der als zentral für qualitativ hochwertigen Unterricht angesehenen Kategorie *Klarheit* an: „Diese klassische Kategorie der Unterrichtsqualität findet vor allem bei der Beurteilung von Lehreräußerungen Anwendung (Vortrag, Erklärung, Fragen) (...)“ (HELMKE, 2007: 60)

Als Hauptkomponenten dieser Kategorie gelten dabei im Wesentlichen die akustische Klarheit (Verstehbarkeit), die sprachliche Klarheit (Prägnanz), die inhaltliche Klarheit

¹ Zugunsten des Leseflusses wird in der vorliegenden Arbeit durchgängig die männliche Form verwendet, wobei die Schülerinnen und Lehrerinnen selbstverständlich mit angesprochen sind.

² Auf weitere Ausführungen zu den drei Feldern des Didaktischen Dreiecks wird an dieser Stelle verzichtet. Sie sind in OSSNER (2006: 17-26) zu finden.

³ Beispielsweise nützen einige Untersuchungen bzw. Lehrer das Schülerfeedback mittels Fragebogen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität (vgl. www.stefankleinert.de; http://imst.uni-klu.ac.at/programme_prinzipien/evaluation/schuelermeinungen.pdf)

(Kohärenz) und die fachliche Klarheit (Korrektheit). Auch bei MEYER (2004) finden sich diese Komponenten im ersten und vierten von zehn Merkmalen guten Unterrichts. Das erste Merkmal, die *klare Strukturierung*, setzt sich aus zwei großen Bereichen zusammen: dem Unterrichtsmanagement und der didaktisch-methodischen Linienführung. Zu einem guten Unterrichtsmanagement zählen beispielsweise Regelklarheit, Konsequenz und Rituale. Die geschickte methodisch-didaktische Führung, die vor allem auf eine gute Unterrichtsvorbereitung zurückzuführen ist, zeichnet sich aus durch klare Aufgabestellungen, Stimmigkeit der Ziel-/Inhalts- und Methodenentscheidungen, gute Fragetechniken, Folgerichtigkeit des methodischen Gangs usw. (vgl. ebd. 25-38). Die *inhaltliche Klarheit*, das vierte Merkmal, bezieht sich dagegen auf die Verständlichkeit der Aufgabenstellung, die Plausibilität des thematischen Gangs sowie die Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung (vgl. ebd. 55-66).

Trotz der Wichtigkeit, die dem Erklären in Bezug auf das Unterrichten beigemessen wird, ist es erstaunlich, dass es verhältnismäßig wenige Untersuchungen⁴ dazu gibt, was das (gute) Erklären als unterrichtliches Handeln auszeichnet, d.h. worin erklärende Handlungen bestehen und wie sie im Unterricht gestaltet werden. Eine Möglichkeit für die eher dürftige Forschungslage könnte darin liegen, dass das Erklären als sprachliche Handlung ein geradezu prototypisches Beispiel dafür ist, was EHLICH (2009) als alltägliche Wissenschaftssprache bezeichnet. So suggeriert das Konzept *Erklären*,

„dass das, was das Erklären ist, uns immer schon als Bestandteil unseres Sprachwissens klar ist; andererseits ist völlig unklar, was aus unserem allgemeinen Sprachwissen tatsächlich bei der alltagswissenschaftssprachlichen Nutzung des Ausdrucks aktualisiert wird, was also in dieses Konzept des Erklärens eingeht.“ (ebd.: 12)

Gerade auch im schulischen Kontext scheint das Wort *Erklären* völlig klar zu sein: Schüler bewerten ihre Lehrer danach, wie gut sie etwas erklären können. Sie scheuen sich aber auch nicht davor Kritik zu äußern, wenn die Erklärqualität ihrer Meinung nach nicht stimmt (vgl. RAPP, 2008). Für Lehrer gehört das Erklären zu den Hauptaufgaben ihres Berufsalltags und sogar Nachhilfeinstitute werben mit Slogans wie *Gut erklärt + geübt = gute Noten!*⁵ Bei genauerem Nachfragen, was Erklären ist bzw. worin gutes Erklären besteht, folgen jedoch

⁴ Eine der wenigen Studien ist die COAKTIV-Studie. Sie befasst sich mit dem professionellen Wissen von Mathematiklehren. Zu diesem Wissen gehört u.a. auch das sogenannte Erklärungswissen, ein Wissen über die flexible und multiple Gestaltung von Erklärungen zu verschiedenen Sachverhalten und Gegenständen (vgl. NEUBRAND, 2006).

⁵ Vgl. www.schüler-nachhilfe.net

weder auf Schüler- noch auf Lehrerseite präzise Antworten; ein Indiz für die eigentliche Unklarheit des Konzepts *Erklären*?!

Aus diesem Grund möchte die vorliegende Arbeit einen Beitrag dazu leisten, das Konzept des Erklärens in der Institution Schule näher zu bestimmen, genauer gesagt, herauszufinden, wie im Sprachunterricht der Sekundarstufe I erklärt wird.

Dazu wird im **ersten Kapitel** eine begriffliche Klärung auf vier verschiedenen Ebenen vorgenommen. Auf der semantischen Ebene geht es um die Etymologie des Wortes und seine Bedeutungsdefinition in verschiedenen Lexika. Im Zentrum der zweiten, der (natur-) wissenschaftstheoretischen, Perspektive stehen verschiedene Positionen der Natur- und Geisteswissenschaften, die zur Erklären-Verstehen-Kontroverse geführt haben. Unter der pragmatisch-funktionalen Perspektive finden Ansätze Beachtung, die sich mit dem Erklären als sprachlicher Handlung befassen. Dabei interessieren insbesondere verschiedene Formen und Strukturen erklärender Handlung. Ähnliches wird in der vierten, der unterrichtlichen Perspektive angeführt. Die dort berücksichtigten Arbeiten beschäftigen sich mit den Charakteristika des Erklärens im Kontext *Schule*.

Im **zweiten Kapitel** wird zunächst das Projekt, das Forschungs- und Nachwuchskolleg *Erklären können*, skizziert, in dessen Rahmen die Arbeit entstand. Aus der Darstellung der Zielsetzung und Fragestellung leitet sich schließlich das Design für die Untersuchung ab. Der Hauptteil dieses Kapitels befasst sich mit der Beschreibung des Vorgehens zur Gewinnung der Analyseeinheiten sowie der Vorstellung des Datenkorpus. Abschließend folgen einige Anmerkungen zur Forschungsmethode für die vorliegende Untersuchung.

Mit dem **dritten Kapitel** beginnt die empirische Untersuchung von Sprachunterricht in der Sekundarstufe I. Hier geht es um Bedeutungserklärungen bildlicher Sprache, d.h. um das Erklären von Redensarten, Sprichwörtern und Metaphern. Nach kurzen theoretischen Ausführungen zu den verschiedenen Erklärgegenständen (Explananda) werden an exemplarischen Analysen die für die Untersuchung relevanten Aspekte herausgearbeitet. Neben inhaltlichen Kategorien gehören dazu auch strukturelle und sprachliche Besonderheiten sowie die Unterscheidung von Erklären₁ und Erklären₂.

Analog zum vorherigen Kapitel befasst sich das **vierte Kapitel** mit den erklärenden Handlungen zu den grammatikalischen Kategorien *Großschreibung/Nominalisierung*, *Satzglieder* sowie *Haupt- und Nebensätze*. Auch hier folgen auf die kurzen theoretischen Ausführungen zu den Explananda exemplarische Analysen, die die Grundlage für die weitere Untersuchung darstellen. Zu den ausgewählten Untersuchungsaspekten zählen strukturelle

Gemeinsamkeiten ebenso wie inhaltliche und sprachliche sowie die Unterscheidung von Erklären₁ und Erklären₂.

Das **fünfte Kapitel** fasst die zentralen Ergebnisse unter drei Gesichtspunkten zusammen. Ein erster greift dabei die Struktur der erklärenden Handlungen auf. Die verschiedenen Erklärstrategien und Verfahren des Erklärens werden unter Punkt zwei dargestellt, bevor der dritte die Unterscheidung von Erklären₁ und Erklären₂ thematisiert. Schließlich folgt eine allgemeine Zusammenschau zum Erklären im (Deutsch-) Unterricht, in der die wichtigsten Charakteristika nochmals herausgestellt werden, teilweise in Abgrenzung zu den anderen im FuN-Kolleg beteiligten Fächern *Englisch* und *Mathematik*. Ein Blick auf die offen gebliebenen Fragen bzw. Möglichkeiten für weitere Untersuchungen beendet das Kapitel.

Im **sechsten und letzten Kapitel** werden die aus der Untersuchung gewonnenen Ergebnisse genutzt, um erste Folgerungen für ein „erfolgreiches“ Erklären im Deutschunterricht zu ziehen. Diese stehen in engem Zusammenhang mit den drei Feldern des Didaktischen Dreiecks von OSSNER (2006), und finden unter den Überschriften *Fachliche Fundierung*, *Einbeziehung neuerer didaktischer Ansätze* sowie *Bewusste Interaktion* Erwähnung.

1. Perspektiven des Untersuchungsgegenstandes *Erklären*

In diesem ersten Kapitel geht es um eine begriffliche bzw. konzeptionelle Klärung des Untersuchungsgegenstandes *Erklären* als Grundlage und Orientierung für die Arbeit am Datenkorpus. Dafür wird das Wort *Erklären* aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Eine erste Annäherung an den Untersuchungsgegenstand wird die semantisch-morphologische Betrachtung des Wortes *erklären* sein (1.1). Unter dieser Perspektive soll die Etymologie und die Bedeutung des Wortes umrissen werden. In einem zweiten Schritt wird *Erklären* vor allem unter dem Fokus der Erklären-Verstehen-Kontroverse zwischen den Natur- und Geisteswissenschaften betrachtet (1.2). *Erklären* als erklärende bzw. sprachliche Handlung wird anschließend in der pragmatisch-funktionalen Perspektive Gegenstand der Überlegungen sein, in der auch erste empirische Untersuchungen zu finden sind (1.3). Weitere Untersuchungen werden in der vierten und letzten, der unterrichtlichen Perspektive, angesprochen (1.4). Teilweise hätten diese ebenso der dritten Perspektive zugeordnet werden können. Da jedoch auch pädagogische Ansätze betrachtet werden und die zugrunde liegende Untersuchung im institutionellen Rahmen der Schule erfolgt, werden sie in einem eigenen Abschnitt dargestellt. Eine Zusammenfassung beendet das Kapitel (1.5).

1.1 Die semantisch-morphologische Perspektive: er-kla(e)r-en

Grundsätzlich werden in Wörterbüchern zunächst einmal drei verschiedene Verwendungsweisen des Wortes *erklären* angeführt. Die erste bezieht sich auf das Klarmachen, die zweite auf das Äußern und die dritte schließlich auf das amtliche Feststellen eines bestimmten Sachverhalts. Dabei werden die ersten beiden Bedeutungsweisen nochmals weiter differenziert. So kann *klar machen* in einem dreifachen Sinn verwendet werden: als *deutlich machen/so erläutern, dass der anderen die Zusammenhänge versteht*, als *begründen/deuten* aus psychologischer Sicht (z. B. das Verhalten einer Person erklären) und als *seine Begründung in etwas finden* (z.B. das erklärt sich aus der Tatsache). *Erklären* als *Äußern* besteht entweder in einer *offiziellen Mitteilung* (z.B. seinen Rücktritt erklären, etwas mit Nachdruck erklären...) oder *man bringt seine Haltung/Meinung zum Ausdruck* (z.B. sich einverstanden erklären). Die dritte Verwendungsweise umfasst das *amtliche Bezeichnen oder Kennzeichen von etwas oder jemandem* (z.B. jemanden für vermisst erklären, etwas für ungültig erklären) (vgl. DUDEN, 1999: 1082). Bezogen auf das Nomen *Erklärung* werden die drei Varianten auf zwei reduziert, indem die zweite und dritte Verwendungsweise zusammengefasst werden, und das Erklären als Deutlichmachen eines Sachverhalts von Er-

klären im Sinne einer offiziellen Äußerung abgegrenzt wird (vgl. DUDEN, Band 10: 333). Die verschiedenen Verwendungsweisen deuten auf eine gewisse Nähe zu anderen sprachlichen Handlungen hin bzw. sie werden sogar explizit als Synonyme angeführt. Für *Erklären* sind dies die Wörter *klar machen*, *erläutern*, *äußern*, *aussprechen*, *begründen*, *deuten* (vgl. WAHRIG, 1994: 437) bzw. für *Erklärung* die Synonyme *Aufklärung*, *Bestimmung*, *Definition*, *Erläuterung*, *Äußerung*, *Mitteilung* oder *Interpretation* (vgl. DUDEN, Band 10: 333). Damit lässt sich *Erklären* in der Nähe von anderen sprachlichen Handlungen, insbesondere dem Erläutern, dem Definieren und dem Begründen, ansiedeln. Die Nähe zu diesen Wörtern lässt sich teilweise durch die etymologische Wurzel des Wortes erklären, die eine gewisse Bedeutungsvielfalt aufweist. Zurückführen lässt sich das Wort *erklären* auf das Adjektiv *clarus* (lat. für laut, schallend; hell, leuchtend; klar, deutlich; berühmt) bzw. das Verb *clarare* (lat. für sichtbar machen, erhellen, erklären) (vgl. DUDEN, Band 7: 409). Vermutlich gelangte es über das französische *clair* ins Deutsche, wo es erstmals im 12. Jhdt. in Form von *klār*, *clār* erschien (vgl. KLUGE, 2002: 492). Erst im 15. Jhdt. findet sich dann das mittelhochdeutsche Wort erklären bzw. Erklærung im Sinne von klarmachen, erläutern, kundgeben bzw. Erläuterung, Äußerung, Feststellung. Damit entstand das Verb *erklären*, morphologisch gesehen, also durch die Ableitung aus einem Adjektiv (deadjektivischer Typ der Verbbildung) plus Umlautung sowie durch die Präfigierung von *er-*. Dem Präfix kommt dabei eine entscheidende Funktion im Hinblick auf die Art des Verbs zu. So wird durch das Präfix „das Anstreben bzw. Erreichen eines Zwecks oder einer Wirkung durch die im Grundwort genannte Tätigkeit“ ausgedrückt (DUDEN, Bd. 4, 1998: 462), d.h. es handelt sich um ein Bewirkungsverb (Faktitiv). Mit ihm wird angegeben, „in welchen Zustand jemand (=Subjekt) ein genanntes Objekt durch seine Tätigkeit bringt. Diese Tätigkeit bezeichnet das Bewirkungsverb“ (ebd.: 477). Unter diesem Blickwinkel lassen sich die verschiedenen Verwendungsweisen des Erklärens als zwei- bzw. dreistellige Konstellation darstellen. Zweistellig sind *etwas erklärt etwas anderes* bzw. *etwas erklärt sich aus/durch etwas*; dreistellig sind *jemand erklärt jemandem etwas* bzw. *jemand erklärt jemandem/etwas für/als/zu etwas* (vgl. HOHENSTEIN, 2006: 151).

Im Kontext der vorliegenden Untersuchung findet ausschließlich die dreistellige Verwendungsweise *jemand erklärt jemandem etwas* im Sinne von *jemandem etwas klar/verständlich machen* Beachtung. Diese Bedeutungsvariante lässt sich als Faktitiv dahingehend näher beschreiben, dass jemand durch die Tätigkeit des Erklärens jemandem einen Sachverhalt klar macht, d.h. das Subjekt (Erklärender) versucht beim Objekt

(Erklärungssuchender) hinsichtlich des Erklärgegenstandes (Explanandum) Klarheit zu erzielen. Oder anders ausgedrückt: „Das Verb „erklären“ charakterisiert die in ihm benannte Handlung des „Klärens“ als ein Klarmachen, das seinen Handlungsgegenstand im Handlungsprozess nach und nach ganz erfasst und auf einen Zielzustand hin gerichtet ist.“ (HOHENSTEIN, 2006: 147). Daraus ergibt sich eine für diese Art des Erklärens typische dreistellige Konstellation aus Erklärendem, Erklärung-Suchendem und Erklärgegenstand (Explanandum). Zugleich wird ein Zustand, nämlich das Klarwerden (Verstehen), als angestrebtes Ziel der erklärenden Handlung formuliert.

Weniger die Verbindung von Erklären und Verstehen, als vielmehr die Opposition zwischen Erklären und Verstehen, steht in der nächsten Perspektive im Vordergrund.

1.2 Die wissenschaftstheoretische Perspektive: Erklären vs. Verstehen

Dieses Kapitel beginnt mit einem Zitat von DILTHEY (1894/1964), das als *der* Ausgangspunkt der Erklären-Verstehen-Kontroverse¹ gilt, in deren Zusammenhang es zu einer Ausarbeitung mehrerer wissenschaftlicher Modelle des Erklärens kam: „Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir.“ (ebd.: 144) Mit dieser Feststellung zieht DILTHEY eine klare methodologische Grenze zwischen den natur- und geisteswissenschaftlichen Disziplinen, die das Erklären den Natur- und das Verstehen den Geisteswissenschaften zuschreibt. Diese Unterscheidung ergibt sich für ihn daraus,

„daß jene [Naturwissenschaften] zu ihrem Gegenstande Tatsachen haben, welche im Bewußtsein als von außen, als Phänomene einzeln gegeben auftreten, wogegen sie in diesen von innen, als Realität und als ein lebendiger Zusammenhang originaliter auftreten. Hieraus ergibt sich für die Naturwissenschaften, daß in ihnen nur durch ergänzende Schlüsse, vermittels einer Verbindung von Hypothesen, ein Zusammenhang der Natur gegeben ist. Für die Geisteswissenschaften folgt dagegen, daß in ihnen ein Zusammenhang des Seelenlebens als ein ursprünglich gegebener überall zugrunde liegt.“ (ebd. 143/144)

Durch die Trennung der beiden Wissenschaften versucht DILTHEY (1894/1964) die erklärende (naturwissenschaftliche) Psychologie von der beschreibenden (geisteswissenschaftlichen) abzugrenzen und die Nachteile der erklärenden aufzuzeigen. Für ihn stellt die beschreibende Psychologie die einzig wahre Psychologie dar, da nur sie die

¹ Ich verzichte an dieser Stelle auf eine ausführliche Darstellung der Kontroverse und möchte auf Apel (1979) verweisen, der eine detaillierte Beschreibung der Entwicklung in drei Phasen gibt. Dabei geht er von den Ursprüngen der objektiven Erkenntnisgewinnung aus und erinnert beispielsweise daran, dass es eigentlich Johann Gustav Droysen (1858) war, der als erster die terminologische Unterscheidung von Erklären und Verstehen als Grundlage einer methodologischen Fundierung der Natur- bzw. Geisteswissenschaften anführte (vgl. Apel, 1979: 15ff.).

Gleichförmigkeit der seelischen Prozesse (das Seelenleben) in ihrer Ganzheit zu erfassen vermag (vgl. ebd.: 152f.). Die erklärende Psychologie dagegen fokussiert lediglich Teile des Seelenlebens, indem sie aus den drei großen „Gliedern des Seelenlebens“ (vgl. ebd.: 180) – der Intelligenz, dem Trieb- und Gefühlsleben, der Willenshandlung – Aspekte auswählt und diese untersucht. Da seelische Zustände aber durch die innere Erfahrung gefasst werden, d.h. unter Beteiligung aller am Gemüt beteiligter Vorgänge, kann ein Erklären, das allein durch rein intellektuelle Prozesse vollzogen wird, dem Verstehen des Seelenlebens nicht gerecht werden. Hinzu kommt noch, dass sich die erklärende Psychologie *nur* auf Hypothesen gründet, die weder wahre noch sichere Erklärungsgründe für das Seelenleben liefern:

„ (...) das Verfahren, einen Inbegriff hypothetischer Erklärungselemente festzustellen und in einer Konstruktion den Inbegriff der erreichbaren psychischen Erscheinungen daraus abzuleiten, führt zu keiner objektiven Erkenntnis des Seelenlebens.“ (ebd.: 193)

Deshalb lehnt DILTHEY das Übertragen der naturwissenschaftlichen Methoden in den Bereich der Geisteswissenschaft strengstens ab und betont, dass die Geisteswissenschaften den Anspruch hegen, ihre Methoden dem Objekt entsprechend selbstständig zu bestimmen (vgl. ebd.: 143). Damit bekräftigt er die autonome Stellung der Geisteswissenschaften gegenüber den Naturwissenschaften. Eben dieser erkenntnistheoretische und methodologische Autonomieanspruch der Geisteswissenschaft ist es, der von einigen Naturwissenschaftlern abgelehnt wird und zur Entwicklung einer Gegenposition führte. Dieser Gegenposition gehören u.a. auch die Vertreter des deduktiv-nomologischen Modells des Erklärens an. Sie betrachten ihre naturwissenschaftliche Methode der Erkenntnisgewinnung als die einzige wissenschaftliche Methode, weshalb dieser Ansatz auch als einheitswissenschaftlich bzw. einheits-methodologisch bezeichnet wird.

1.2.1 (Natur-)Wissenschaftliche Erklärungen

Die meisten Menschen verbinden mit dem (wissenschaftlichen) Erklären einen ganz bestimmten Typ von Erklärung: die kausale Erklärung von Vorgängen und Tatsachen, wie sie vor allem in den Naturwissenschaften ihre Anwendung findet. Dieser Typ erlangte durch die von DILTHEY (1894) getroffene methodologische Unterscheidung zwischen Natur- und Geisteswissenschaften eine besondere Beachtung, die sich bis heute gehalten hat. Einer der ersten Autoren, der sich im Sinne dieser Unterscheidung mit dem (natur-)wissenschaftlichen Erklären befasste, ist POPPER. Im Rahmen seiner Forschungs- bzw. Erkenntnislogik, die er 1939 erstmals veröffentlichte, kommt dem kausalen Erklären ein zentraler Stellenwert zu. So

kann der wissenschaftliche Forscher mittels Erklären überprüfen, ob die von ihm aufgestellten Sätze (Theorien) falsifizierbar sind² und seine Arbeit den Ansprüchen einer empirischen Wissenschaft gerecht wird. Denn die einzige empirisch-wissenschaftliche Methode ist die „deduktive Methode der Nachprüfung“ (ebd.: 5), d.h. will man empirisch-wissenschaftlich arbeiten, muss man die aufgestellten Theoriesysteme überprüfen, indem man aus ihnen „Sätze von geringerer Allgemeinheit ableitet“ (ebd.: 21). Und genau das macht die kausale Erklärung: „Einen Vorgang „kausal erklären“ heißt, einen Satz, der ihn beschreibt, aus Gesetzen und Randbedingungen deduktiv ableiten“ (ebd.: 31).

Unter Gesetzen werden dabei allgemeine Sätze verstanden, die zumeist als Hypothesen oder Naturgesetze in Erscheinung treten. Randbedingungen stellen besondere Sätze dar, die nur für den jeweiligen Fall gelten. Mit Hilfe solcher Randbedingungen kann man aus den allgemeinen Sätzen einen Satz³, die Prognose, deduzieren, die einer geringeren Allgemeinstufe entspricht. Folgendes Beispiel führt POPPER zur Veranschaulichung an (vgl. ebd. 31f.):

Vorgang:	Ein Faden zerreißt.
Gesetz:	Jedes Mal, wenn ein Faden mit einer Last von einer bestimmten Mindestgröße belastet wird, zerreißt er.
Randbedingungen:	Für den Faden beträgt die Größe 1kg. Das daran aufgehängte Gewicht ist ein 2kg-Gewicht.
Prognose:	Dieser Faden wird zerreißen, wenn man das Gewicht an ihn hängt.
Erklärung:	Der Faden hat eine Zerreißfestigkeit von 1kg und wurde mit 2kg belastet.

Eine Weiterentwicklung des von POPPER eingeführten Modells stellt das mittlerweile als klassisches Modell der wissenschaftlichen Erklärung zu bezeichnende Hempel-Oppenheim-Modell (H-O-Modell) von 1948 dar. Hier wird die Auffassung vertreten, dass Erklärungen Antworten auf *Warum-Fragen* sind (vgl. HEMPEL, 1977: 2), womit die kausale Ausrichtung präzisiert wird. Dabei muss auch eine Unterscheidung der *Warum-Fragen* in *Erklärung-verlangende* und *Begründung-verlangende Fragen* getroffen werden. Während sich erstere auf Realgründe (Ursachen) beziehen, d.h. Fragen sind, die nach kausalen Erklärungen für Tatsachen suchen, sind die zweit genannten auf Idealgründe (Gründe) ausgerichtet, d.h. Fragen sind, die durch die Angabe von Vernunftgründen beantwortet werden können. So kann

² Für Popper (1976) ist die Falsifizierbarkeit von theoretischen Systemen das Abgrenzkriterium der empirischen Wissenschaft von der Mathematik oder metaphysischen Systemen (vgl. ebd. 14ff.).

³ Popper (1976) spricht an dieser Stelle ebenfalls von besonderen Sätzen (vgl. ebd. 32), worauf an dieser Stelle jedoch verzichtet wird, um Verwechslungen mit den Randbedingungen zu vermeiden.

man für die Tatsachen *die Wiese ist nass, es regnet* entweder eine Ursache angeben (weil es regnet, ist die Wiese nass) oder einen Erkenntnisgrund (weil die Wiese nass ist, regnet es). Wichtig ist nun, dass für wissenschaftliche Erklärungen gilt,

„daß der Begriff der kausalen Erklärung einer Tatsache (...) der Begriff der wissenschaftlichen Erklärung ist und alle anderen Verwendungsweisen von >>Erklärung<< als vor- oder außerwissenschaftlich gelten“ (HAUSSMANN, 1991: 23)

Damit werden ausschließlich kausale Erklärungen als wissenschaftliche Erklärungen zugelassen. Diese kausalen Erklärungen unterscheidet HEMPEL (1977) in zwei Haupttypen: die deduktiv-nomologischen (D-N-Erklärung) und die induktiv-statistischen Erklärungen (I-S-Erklärung). Da die D-N-Erklärung als das Modell wissenschaftlichen Erklärens gilt, beschränken sich die Ausführungen an dieser Stelle auf dieses Modell. Ausgangspunkt des Modells bildet die Annahme, dass bei jedem zu erklärenden Phänomen (Explanandum) gewisse erklärende Tatsachen zu erwarten sind, d.h. es gibt gewisse Voraussetzungen (Prämissen), die erfüllt sein müssen. Zu den Prämissen gehören nach HEMPEL (1977) zwei Klassen von Tatsachen, nämlich besondere, singuläre Sachverhalte (Antecedensbedingungen) sowie allgemeine Gesetze (vgl. ebd.: 5). Sie zusammen bilden das Explanans S, also das, womit erklärt wird. Die D-N-Erklärung zeichnet sich nun dadurch aus, dass sie eine deduktive Subsumption des Erklärgegenstandes (Explanandums) unter allgemeine Gesetze⁴ bewirkt (vgl. ebd.: 6) oder anders ausgedrückt: In einer deduktiv-nomologischen Erklärung wird das Explanandum, das Antwort auf eine Warum-Frage ist, durch die Konklusio E „beschrieben“ (HEMPEL, 1977: 6), die aus den Antecedensbedingungen (betroffene spezielle Sachverhalte) und den Gesetzesaussagen abgeleitet wird. Schematisch stellt sich dies wie folgt dar:

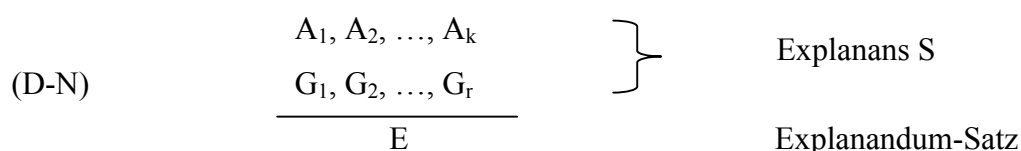


Abbildung 1.2.1.a: deduktiv-nomologisches Erklärschema (nach HEMPEL, 1977: 6)

⁴ Hier unterscheidet sich beispielsweise die I-S-Erklärung darin, dass sie eine induktive Stützung des Explanandums aus Antecedensbedingungen und mindestens einem statistischen Gesetz darstellt (Hempel, 1977: 63)

Ein Beispiel soll den Vorgang der wissenschaftlichen D-N-Erklärung nochmals verdeutlichen (vgl. ebd.: 18):

Warum-Frage:	Warum ändert sich der Wasserspiegel in einem Wasserbecher nicht, auch wenn der sich darin befindliche Eisbrocken schmilzt?
Ausgangsbedingung:	Ein Eisbrocken schwimmt in einem großen Becher Wasser, das Zimmertemperatur besitzt. Das Eis schmilzt. Der Wasserspiegel bleibt unverändert.
Gesetzmäßigkeit:	Archimedisches Prinzip ⁵
Explanandum-Satz:	Da der Eisbrocken genauso viel wiegt wie das Wasser, das von seinem untergetauchten Teil verdrängt wird und das Schmelzen das Gewicht nicht verändert, wird aus dem Eis eine Wassermenge mit demselben Gewicht, wie das Wasser, das ursprünglich verdrängt wurde. Deshalb verändert sich der Wasserspiegel nicht.

Neben den Strukturmodellen führen HEMPEL/OPPENHEIM (1948) für wissenschaftliche Erklärungen noch vier Adäquatheitsbedingungen an, die POSER (2001: 47) kurz und bündig zusammenfasst:

- „B1: *Folgerungsbedingung*
Der Schluß vom Explanans auf das Explanandum muss korrekt sein.
- B2: *Gesetzesbedingung*
Das Explanans muss mindestens ein allgemeines Gesetz enthalten.
- B3: *Signifikanzbedingung*
Das Explanans muss empirischen Gehalt haben.
- B4: *Wahrheitsbedingung*
Die Sätze, aus denen das Explanans besteht, müssen wahr sein.“

Nicht zuletzt diese Bedingungen sind es, an denen sich einige problematische Gesichtspunkte der deduktiven Modelle und insbesondere des H-O-Modells aufzeigen lassen. Die Kritik bezieht sich dabei vor allem auf die zweite Adäquatheitsbedingung. So ist es bis heute nicht gelungen, „befriedigende syntaktische oder semantische Kriterien der Gesetzesartigkeit von

⁵ Nach diesem Prinzip verdrängt ein auf einer Flüssigkeit schwimmender fester Körper ein Flüssigkeitsvolumen, das das gleiche Gewicht wie der Körper besitzt. (vgl. Hempel, 1977: 18)

Allsätzen, die im Explanans als Prämissen fungieren, anzugeben“ (APEL, 1979: 83/84). Ebenfalls nicht gelungen ist es,

„Kriterien für die Unterscheidung zwischen Gesetzen überhaupt, d.h. universalgültigen Regularitäten, und Kausalgesetzen anzugeben, derart, daß man unter dieser Voraussetzung das syntaktisch-semantiche Modell der DN-Erklärung als adäquate Explikation der Kausalerklärung hätte erweisen können.“ (ebd.: 84)

Ohne aber eindeutig festlegen zu können, bei welcher Aussage es sich um ein Gesetz oder ein Nicht-Gesetz handelt, ist es folglich auch unmöglich zu entscheiden, was eine Erklärung ist und was nicht. STEGMÜLLER (1974) weist darauf hin, „daß die Verwendung von Sätzen, die „so aussehen wie Gesetze“, aber keine Gesetze sind, zu Pseudoerklärungen führen“ (ebd. 87). Als Beispiel führt HAUSSMANN (1991), in Anlehnung an STEGMÜLLER, folgende Pseudoerklärung an (vgl. ebd. 26):

Warum-Frage:	Warum ist Herr XY am 10.03.1965 nicht gestorben?
Ausgangsbedingungen:	Herr XY ist am 10.03.1965 nicht gestorben.
Gesetz:	Immer, wenn jemandem ein zwei Tonnen schwerer Meteor auf den Kopf fällt, stirbt er.
Explanandum-Satz:	Herrn XY ist am 10.03.1965 kein zwei Tonnen schwerer Meteor auf den Kopf gefallen.

Es ist offensichtlich, dass die einzelnen Aussagen zwar wahr und aufeinander beziehbar, aber als Erklärung nicht korrekt sind, womit automatisch auch gegen die erste Bedingung verstoßen wird. Zudem gibt es beispielsweise in der Biologie Erklärungen, die ohne eine Ableitung aus Gesetzen auskommen. Diese werden funktionellen Erklärungen genannt. In ihnen wird das Auftreten eines bestimmten Explanandums durch dessen Funktion erklärt, z.B. wird das Vorhandensein von weißen Blutkörperchen im menschlichen Organismus durch ihre Abwehrfunktion gegen Mikroorganismen erklärt (vgl. POSER, 2001: 54). Ähnliche definitorische Schwierigkeiten ergeben sich für die beiden anderen Bedingungen: Wann hat eine Aussage empirischen Gehalt bzw. wann gilt eine Aussage als wahr?

Darüber hinaus wird an der D-N-Erklärung auch dahingehend Kritik geübt, dass sie in der Tradition des Interesses der Beherrschung der Natur steht. Sie kann als ein Ideal betrachtet werden, eine Norm, die von Menschen gesetzt wurde, um möglichst eindeutige Voraussagen zu Phänomenen der Natur machen zu können, „die wiederum eine Manipulation und Beherrschung der Natur ermöglichen.“ (KIEL, 1999: 45).

Auch der Anspruch auf Vollständigkeit ist und bleibt ein ungelöstes Problem. Man kann von keiner Erklärung sagen, sie umfasse vollständig die zugrunde liegenden Ursachen, vielmehr wählen wir bestimmte Faktoren aus einem kausalen Feld aus und vernachlässigen andere. Die ausgewählten Faktoren sind zwar

„ein unerläßlicher, aber für sich allein nicht hinreichender Teil einer hinreichenden, aber nicht notwendigen Bedingung (englisch: an insufficient, but non-redundant part of an unnecessary but sufficient condition), eine inus-Bedingung“ (HAUSSMANN, 1991: 31).

Deshalb unterscheiden einige Autoren Typen unvollständiger Erklärungen. STEGMÜLLER (1974: 107ff.) beispielsweise führt drei verschiedene Arten unvollständiger Erklärungen an: rudimentäre und partielle Erklärungen sowie Erklärungsskizzen. Bei den rudimentären Erklärungen werden die relevanten Daten nur sehr unvollständig und die benötigten Gesetze gar nicht angegeben. Partielle Erklärungen zeichnen sich dadurch aus, dass in ihnen „ein stärkerer Erklärungswert vorgetäuscht [wird] als wirklich vorliegt“ (ebd. 108). So reicht das Explanans nicht aus, um das Explanandum-Phänomen in allen Bereichen zu erklären, sondern es werden nur einige Aspekte herausgegriffen. Dennoch erweckt diese Art der Erklärung den Anschein, als seien alle Bereiche erklärt worden. Am stärksten vom Ideal weichen die Erklärungsskizzen ab. Sie liefern lediglich vage Hinweise auf die für eine Erklärung notwendigen Antezedenzbedingungen und Gesetze, sodass es sich vielmehr um einen Umriss einer Erklärung handelt.

Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf die Kontextgebundenheit von Erklärungen. Jede Erklärung ist eine Erklärung in einer bestimmten Situation von jemand für jemand, d.h. „Person A erklärt Person B das Explanandum E durch das Explanans (G, A).“ (POSER, 2001: 55). Dieser Aspekt wird im H-O-Modell komplett vernachlässigt. Hier steht die Bewertung der Erklärung im Vordergrund, wodurch

„an explanation act – one in which a speaker explains by uttering something – can be understood quite simply as an act in which the sentence or sentences uttered express a proposition or argument satisfying their conditions for being a (good) explanation.“ (ACHINSTEIN, 1983: 13/14)

Damit bleibt jedoch die Möglichkeit unberücksichtigt, dass je nach Kontext unterschiedliche Erklärungen zustande kommen können, da die Auswahl der Faktoren von unserem Gegenüber beeinflusst wird. Folglich kann nicht mehr von der einen richtigen Erklärung gesprochen

werden, sondern es sind prinzipiell mehrere Erklärungen möglich, die sich in der Art ihrer sprachlichen Realisierung unterscheiden können.⁶

Zuletzt stellt sich noch die Frage, warum nur Antworten auf *Warum-Fragen* als wissenschaftliche Erklärungen gelten sollen und ob nicht auch andere Arten von Erklärungen vorkommen können. Einen Ansatzpunkt zur Beantwortung dieser Frage liefert STEGMÜLLER (1974: 72f.), der durch das Anführen verschiedener Erklärgegenstände bereits andeutet, dass auch andere Erklärungen möglich sind, z.B. Erklärung der Bedeutung eines Wortes, Erklärung, wie man etwas gemacht hat... Gerade die letzten beiden Aspekte werden im Rahmen der dritten, pragmatisch-funktionalen Perspektive, noch eine wichtige Rolle spielen.

Im Kontext der E-V-Kontroverse sind jedoch auch Ansätze entstanden, die versucht haben, die Kontroverse aufzulösen und das Erklären auf den geisteswissenschaftlichen Bereich zu übertragen. Abschließend soll exemplarisch ein solcher prominenter Ansatz vorgestellt werden⁷.

1.2.2 Teleologische Erklärungen

Die Auflösung der Erklären-Verstehen-Kontroverse (E:V-Kontroverse) mit Hilfe teleologischer Erklärungen geht auf VON WRIGHT (1971) zurück. Er geht von zwei grundlegend verschiedenen Traditionslinien der wissenschaftlichen Forschung aus, durch die menschliches Handeln erklärt werden kann. Die erste Linie ist die galileischen, die sich mit dem kausal-mechanischen Erklären von Phänomenen befasst; die zweite ist die aristotelischen, die versucht, Tatsachen teleologisch-finalistisch verstehbar zu machen. Diesen beiden Traditionen lassen sich die zwei Hauptpositionen, der Positivismus bzw. die Hermeneutik, zuordnen. Während sich die Positivisten mit den Naturwissenschaften beschäftigen und versuchen, „die Idee von der Einheit der wissenschaftlichen Methode inmitten der Verschiedenartigkeit des Gegenstandes wissenschaftlicher Untersuchung“ (ebd.: 18) zu verfolgen, sprechen sich die Hermeneutiker, die Geisteswissenschaftler, gegen diese Idee aus und nehmen davon an, dass sich menschliches Handeln nur teleologisch erklären lässt, d.h.

⁶ Dieser Kritikpunkt ist nur teilweise berechtigt, denn die Autoren betonen in ihren Ausführungen, dass „diese Modelle nicht beschreiben, wie die Wissenschaftlern in ihren Arbeit ihre Erklärungen tatsächlich formulieren. Ihr Zweck besteht vielmehr darin, die logische Struktur und Grundlage der verschiedenen Arten, wie in den empirischen Wissenschaften Erklärung-verlangende Warum-Fragen beantwortet werden, mit einigermaßen präzisen Begriffen anzugeben.“ (Hempel, 1977: 124)

⁷ Daneben existieren in den verschiedenen Zweigen der Geisteswissenschaften auch noch weitere bekannte Ansätze zur Auflösung der Kontroverse, beispielsweise der transzendental-pragmatische von Apel (1979), die jedoch nicht näher beschrieben werden.

nur mit Bezug auf die Intentionen des Handelnden (vgl. ebd. 16-41). Der zweiten Position stimmt auch von Wright zu. Bevor er seinen Ansatz erläutert, zeigt er den Unterschied von Wirkung und Ursache mit Hilfe des Begriffs Handlung auf, indem zwischen Tun und Herbeiführen von etwas differenziert wird:

„Dadurch, daß wir gewisse Dinge tun, führen wir etwas anderes herbei. (...) Was wir so herbeiführen, sind die Wirkungen unserer Handlungen. Das, was wir tun, ist die Ursache dieser Wirkungen. Die Ursache werde ich auch das Ergebnis und die Wirkungen die Folgen unserer Handlungen nennen.“ (ebd.: 68/69)

Oder anders ausgedrückt, ist das, was getan wurde das Ergebnis der Handlung und das, was herbeigeführt wurde, die Folge der Handlung.

Auf dieser Unterscheidung gründet er nun seinen Vorschlag der teleologischen Erklärung, die er auch als quasi-kausale Erklärung bezeichnet (vgl. ebd.: 63) und die im Gegensatz zu kausalen Erklärungen, Handlungen bzw. handlungsähnliche Vorgänge zum Erklärgegenstand haben. Das Schema, das er dafür auswählt, ist das des Praktischen Schlusses bzw. des Praktischen Syllogismus:

*„ - A beabsichtigt p herbeizuführen.
- A glaubt, das er p nur dann herbeiführen kann, wenn er a tut.
- A tut a.“ (ebd.: 93)*

Der Praktische Schluss wiederum stellt eine „auf den Kopf gestellte“ teleologische Erklärung dar (vgl. ebd.: 93), da diese eigentlich von der Conclusio (A tut a) ausgeht und fragt, warum Person A p getan hat. Die Antwort auf diese Frage entspricht der ersten Prämisse des Praktischen Schlusses „weil er... herbeiführen wollte“. Nun räumt VON WRIGHT (1971) nach einer langen Erörterung ein⁸, dass dieses Schema nicht dem einer gültigen Erklärung entspricht und die Conclusio nicht logisch aus den Prämissen folgt, weshalb einige Verbesserungen eingearbeitet werden müssen, vor allem, was den Zeitfaktor anbelangt. Schließlich stellt sich sein Schema der teleologischen Erklärung wie folgt dar:

„ Von jetzt an beabsichtigt A, p zum Zeitpunkt t herbeizuführen. Von jetzt an glaubt A, daß er p zum Zeitpunkt t nur dann herbeiführen kann, wenn er a nicht später als zum Zeitpunkt t' tut. Folglich macht sich A nicht später als zu dem Zeitpunkt daran, a zu tun, wo er glaubt, daß der Zeitpunkt t' gekommen ist - es sei denn, er vergisst diesen Zeitpunkt, oder er wird gehindert.“ (ebd.: 102)

⁸ Vgl. von Wright (1971...) oder in einer kurzen und bündigen Zusammenfassung bei Stegmüller (1983: 489)

Die Hauptschwierigkeit besteht nun darin, zu zeigen, wie die Verifikation des Praktischen Syllogismus nachgewiesen werden kann. Dazu bedient sich VON WRIGHT des Logischen Verknüpfungs-Arguments. So zeigt er, dass der Gültigkeitsnachweis der Conclusio, d.h. der Nachweis, dass A sich dranmachte a zu tun, nur möglich ist, wenn zuvor die erste Prämisse verifiziert wurde, d.h. gezeigt wurde, dass A beabsichtigte, a zu tun. Umgekehrt kann die erste Prämisse aber nur verifiziert werden, wenn die Conclusio bereits gegeben ist. An einem Beispiel, das VON WRIGHT (1971: 106) anführt, soll dies veranschaulicht werden:

Eine Person A ist in den Fluss gefallen und kann nicht von alleine herauskommen. A schreit so laut sie kann um Hilfe. Sicherlich will A aus ihrer Lage befreit werden und glaubt, dass sie nur dann Hilfe bekommt, wenn sie schreit und gehört wird und dass sie nur dann gerettet werden kann, wenn sie Hilfe bekommt.

Um also das laute Schreien von Person A (Conclusio) zu verifizieren, muss man nachweisen, dass A die Intention hatte, gerettet zu werden. Dies ist laut VON WRIGHT (vgl. ebd.) durch mehrere indirekte Möglichkeiten nachzuweisen, wie das Wissen über Person A, dass er eine bestimmten Kulturgemeinschaft angehört, eine bestimmte Erziehung besitzt oder einen normalen Erfahrungshintergrund aufweist, deren Existenz die Intention erwartbar machen. Gleichzeitig kann die Intention der Person A, Hilfe zu bekommen und gerettet zu werden (erste Prämisse) erst dann verifiziert werden, wenn sie a getan hat, also laut geschrien hat.

„In dieser wechselseitigen Abhängigkeit der Verifikation von Prämissen und der Verifikation von Conclusionen praktischer Syllogismen besteht meiner Meinung nach die Wahrheit des Logischen Verknüpfungs-Arguments“ (ebd.: 109)

Damit will VON WRIGHT beweisen, dass die Intentionen und Handlungen logisch miteinander verknüpft sind und nicht kausal. Was sich damit jedoch nicht nachweisen lässt, ist eine logische Notwendigkeit zwischen den Prämissen des Praktischen Syllogismus und einem bestimmten Verhalten als Folge. Vielmehr kann man nur dann von einer logisch schlüssigen Argumentation sprechen,

„wenn eine Handlung bereits vorliegt und eine praktische Argumentation zu ihrer Erklärung oder Rechtfertigung konstruiert wird (...). Die Notwendigkeit des praktischen Schlußschemas ist, so könnte man sagen eine ex post actu verstandene Notwendigkeit“ (ebd.: 110)

Die Auflösung der E:V-Kontroverse liegt nun darin, dass sowohl Ereignisse und Tatsachen als auch menschliche Handlungen erklärt werden; erstere kausal und die zweiten teleologisch. Anstelle von der Dichotomie von Erklären und Verstehen zu sprechen, hält VON WRIGHT

fest, „daß der intentionale bzw. nicht-intentionale Charakter ihrer Gegenstände den Unterschied zwischen zwei Typen des Verstehens und des Erklärens kennzeichnet. (ebd.: 124).

So unterscheiden sich die beiden Typen des Verstehens dahingehend, dass kausale (nicht-intentionale) Erklärungen sich auf ein Verstehen beziehen im Sinn von *von welcher Art etwas ist*; dagegen richtet sich teleologisches (intentionales) Erklären auf ein Verstehen im Sinn von *was etwas bedeutet oder anzeigt*.⁹ Als Unterscheidungskriterium für die beiden Erklärtypen führt VON WRIGHT zwei verschiedene Arten von Bedingungen an. Kausalerklärungen beantworten die Frage *warum es nötig war, dass ein Ereignis eintrat*; sie suchen also nach hinreichenden Bedingungen. Teleologische Erklärungen suchen nach notwendigen Bedingungen, die in der Beantwortung der Frage liegt, *wie es möglich war, dass eine Handlung vollzogen wurde*. (vgl. ebd.: 124)

Auch zu diesem Versuch, die E:V-Kontroverse aufzulösen, wurde zahlreiche Kritik laut; u.a. zur Reichweite des Modells des Praktischen Syllogismus. So können durch ihn weder Handlungen erfasst werden, die nicht-intentional bedingt sind, noch die Faktoren wiedergegeben werden, die für das Zustandekommen intentionaler Handlungen verantwortlich sind (vgl. HAUSSMANN, 1991: 208). Die meiste Kritik bezieht sich jedoch auf die These „die Notwendigkeit des Praktischen Schlusses sei eine *ex post actu* zu verstehende Notwendigkeit“ (ebd: 198). Wenn ein Schluss den Anspruch erhebt, logisch wahr zu sein, so erhebt er diesen Anspruch immer und kann nicht abhängig sein vom Zeitpunkt, an dem er gezogen wird. Damit ist der Praktische Syllogismus nach von Wright aber logisch nicht korrekt. HAUSSMANN (ebd: 207f.) zeigt, wie es möglich ist, dass der Praktische Schluss doch noch der logischen Korrektheit gerecht werden kann. Hierzu muss nicht von einer logischen Verknüpfung von Intention und Handlung ausgegangen werden, sondern in der Erklärung einer menschlichen Handlung sind „eine Intention, verbunden mit einer Überzeugung, wie die Intention zu realisieren ist, auf der einen Seite und eine Handlung auf der anderen Seite“ (ebd.) verknüpft. Als Beleg führt er von Wrights viel zitiertes Beispiel der nicht ausgeführten Ermordung des Tyrannen (vgl. VON WRIGHT: 1971) an und hält dagegen, dass der Betreffende den Tyrannen tatsächlich ermordet hätte, wenn er es wirklich für erforderlich gehalten hätte. Damit kommt zum Ausdruck,

⁹ Er unterscheidet diese beiden Arten des Verstehens im Sinne von *was etwas ist*, denn „wenn wir jeden Akt des Erfassens, was ein bestimmtes Ding ist >Verstehen< nennen, dann ist Verstehen eine Vorbedingung für jede Erklärung, sei sie kausal oder teleologisch. Dies ist trivial“ (ebd.: 124)

„daß das Bestreben, bei passender Gelegenheit das, was man erreichen will bzw. zu erreichen intendiert, mit den Mitteln, die man dafür geeignet hält, zu realisieren, ein Teil der Bedeutung des Wortes >>wollen<< bzw. >>intendieren<< ist.“ (ebd.)

Diese Tatsache bezeichnet HAUSSMANN (1991) als quasi-analytischen Charakter, der ebenfalls durch eine Gesetzesaussage innerhalb der teleologischen Erklärung zum Ausdruck gebracht werden muss, womit die Erklärung einer menschlichen Handlung sich kaum noch von der Kausalerklärung unterscheidet.

1.2.3 Zusammenfassung

Im Rahmen der Erklären-Verstehen-Kontroverse wurden wichtige Modelle des wissenschaftlichen Erklärens entwickelt. So entstand als Antwort auf DILTHEYS (1894/1964) Autonomieanspruch der Geisteswissenschaften ein naturwissenschaftliches Modell des Erklärens, das bis heute, trotz aller Kritikpunkte, als das Erklärmodell schlechthin gilt. Dieses klassische Modell ist das deduktiv-nomologische Modell (D-N-Modell) von HEMPEL/OPPENHEIM (1977), das auch als einheitsmethodologisches oder subsumptions-theoretisch-kausales Modell bezeichnet wird. Ihm liegt die Auffassung zugrunde, dass eine Erklärung stets eine Antwort auf eine Warum-Frage darstellt, in der der zu erklärende Gegenstand (Explanandum) enthalten ist. Als Prämissen fungieren zwei verschiedene Arten von Sätzen (Explanans): allgemeine Sätze (Antecedensbedingungen) und gesetzesmäßige Sätze (Gesetze). Dabei sind die Prämissen, vor allem die Gesetze, als hinreichende Bedingungen zwingend erforderlich. Durch einen logischen Schluss wird aus ihnen der Explanandum-Satz abgeleitet, der die eigentliche Erklärung darstellt. Als Versuch, die Kontroverse zwischen den beiden Disziplinen aufzulösen, durch Adaption des naturwissenschaftlichen Modells an die Geisteswissenschaften, kann das Modell der teleologischen Erklärung von VON WRIGHT (1971) betrachtet werden. Er entwickelte analog zum naturwissenschaftlichen ein für die Geisteswissenschaften anwendbares Modell, dessen Kern der Praktische Syllogismus ist. Dieser stellt eine auf den Kopf gedrehte teleologische Erklärung dar, mit der sich menschliche Handlungen unter Berücksichtigung der ihnen zugrunde liegenden Intentionen erklären lassen. Dabei ist die Verknüpfung von Handlung und Intention keine kausale, sondern eine logische.

Beide Modelle liefern zwar einige interessante Hinweise zum Untersuchungsgegenstand *Erklären*, wie beispielsweise die Herstellung von Verknüpfungen zwischen Explanandum mit den ihm zugrunde liegenden Strukturen, befassen sich aber nicht mit der konkreten

sprachlichen Realisierung von erklärenden Handlungen. So steht in den naturwissenschaftlichen Disziplinen eher das Produkt des Erklärens, die Erklärung, im Fokus und nicht der Prozess. Da dieser Aspekt aber in der vorliegenden Arbeit im Vordergrund steht, ist das Erklären als sprachliches Handeln nun Gegenstand der nächsten Perspektive

1.3 Die pragmatisch-funktionale Perspektive: Erklären als sprachliches Handeln

Während die wissenschaftliche Perspektive das Erklären als eine Relation zwischen Explanans und Explanandum fokussiert, bei der vor allem das Resultat/Produkt (Erklärung) im Vordergrund steht, wird es unter pragmatisch-funktionaler Sichtweise als sprachliche Handlung in den Blick genommen, die in einem bestimmten Kontext von einem Sprecher für einen/mehrere Hörer auf einen Zielzustand hin vollzogen wird. Deshalb stehen am Anfang dieses Kapitels zunächst einige grundlegenden Überlegungen zum Sprechen als Handlung (1.3.1), bevor das Erklären, als eine besondere Art des sprachlichen Handelns, Gegenstand ist (1.3.2). Anschließend werden verschiedene Formen des Erklärens vorgestellt (1.3.3), die es nötig machen, eine Abgrenzung zu verwandten sprachlichen Handlungen zu treffen (1.3.4).

1.3.1 Sprechen als Handlung

Lange Zeit wurde in der Sprachwissenschaft nicht beachtet, „daß Sprechen menschliches Handeln ist, bei dem wie bei jedem Handeln gefragt werden kann, ob es gelingt, inwiefern es gelingt und auf welche Moral es sich stützt, (...)“ (WUNDERLICH, 1972: 5). Dabei kann Sprechen die Welt ebenso verändern wie jede andere Art von Handeln auch. Erst Mitte des 20. Jahrhunderts wurde dieses Erkenntnis systematisch aufgegriffen und fand ihren Niederschlag in der Pragmatik, der Lehre vom Sprachhandeln. Diese Teildisziplin der Sprachwissenschaft beschäftigt sich mit dem Gebrauch und dem Verstehen von Äußerungen in einem bestimmten Kontext, v.a. unter einer funktionalen Perspektive¹⁰, und ist daher gerade für das Erklären als sprachliche Handlung grundlegend. Als ein Kernbereich unter den Theorien des Sprachgebrauchs hat sich die Sprechaktheorie etabliert, in der Äußerungen als grundlegende Einheiten der Kommunikation gelten:

¹⁰ Damit schließe ich mich den Erörterungen Levinsons (2000) an und betrachte „die Definitionen, die die Pragmatik mit ‘Bedeutung minus Semantik’ gleichsetzen oder mit einer Theorie des Sprachverstehens, die den Kontext einbezieht, um den Beitrag der Semantik zur Klärung der Bedeutung zu ergänzen“ als am vielversprechendsten an (vgl. ebd.: 34).

„Die Grundeinheit der sprachlichen Kommunikation ist nicht, wie allgemein angenommen wurde, das Symbol, das Wort oder der Satz, oder auch das Symbol-, Wort- oder Satzzeichen, sondern die Produktion oder Hervorbringung des Symbols oder Wortes oder Satzes im Vollzug des Sprechaktes.“ (SEARLE, 1977: 30)

Jeder Sprechakt besteht aus vier Teilakten: dem lokutionären Akt, dem propositionalen Akt, dem illokutionären Akt und dem perlokutionären Akt. Der lokutionäre Akt umfasst die gesamte Handlung *etwas zu sagen*, die sich aus der Äußerung von Geräuschen (phonetischer Akt) und der Äußerung von sprachlichen Einheiten in einer bestimmten Struktur (phatischer Akt) zusammensetzt (vgl. AUSTIN, 1972: 110f.). Mit jeder Äußerung bezieht man sich aber auch auf bestimmte Sachverhalte der Wirklichkeit (Referenz) und weist ihnen bestimmte Eigenschaften zu (Prädikation), dies erfolgt im propositionalen Akt. Jeder propositionale Akt kann bzw. jeder Satz kann nun viele verschiedene Funktionen einnehmen, d.h. man kann sie auf verschiedene Art und Weise gebrauchen. So kann man eine Frage stellen, eine Aufforderung formulieren, eine Behauptung aufstellen, eine Drohung aussprechen... Diese verschiedenen Rollen, die Äußerungen einnehmen können, werden als illokutionärer Akt bezeichnet, als Akt „den man vollzieht, indem man etwas sagt“ (ebd.: 115). In Anlehnung an Austin unterscheidet SEARLE (1982) fünf Klassen solcher illokutionärer Akte¹¹:

- Assertive: mit ihnen legt sich der Sprecher auf die Wahrheit einer Proposition fest, z.B. aussagen, behaupten, feststellen, erklären...
- Direktive: durch sie möchte der Sprecher den Hörer zur Ausführung einer zukünftigen Handlung verpflichten bzw. auffordern, z.B. auffordern, bitten, befehlen...
- Kommissive: mit ihnen verpflichtet sich der Sprecher zur Ausführung einer bestimmten Handlung, z.B. versprechen, drohen, geloben...
- Expressive: mit ihnen bringt der Sprecher „einen in der Aufrichtigkeitsbedingung angegebenen psychischen Zustand zum Ausdruck, der auf eine im propositionalen Gehalt aufgeführte Sachlage gerichtet ist“ (SEARLE, 1982: 34), z.B. danken, grüßen, sich entschuldigen...
- Deklarative: sie sind an bestimmte Institutionen gebunden, z.B. taufen, verurteilen, ernennen...

Diese verschiedenen Rollen können durch bestimmte sprachliche Mittel angezeigt werden, d.h. es gibt Hinweise, mit deren Hilfe man die Art des illokutionären Aktes erkennen kann. Dazu gehören die Wortfolge, die Betonung, die Intonation, der Modus des Verbs und die

¹¹ Dafür führt er insgesamt 12 Dimensionen an, die er als Kriterien zur Unterscheidung heranzieht, z.B. Unterschiede in der Ausrichtung, Unterschiede in den zum Ausdruck gebrachten psychischen Zuständen... (vgl. Searle, 1982: 17ff.)

performativen Verben¹² (vgl. ebd.: 50). Außerdem führt SEARLE (1971: 88ff.) beispielhaft für die Sprechhandlung *Versprechen* sogenannte Glückensbedingungen an, die für das Gelingen dieses illokutionären Aktes notwendig sind. Aus diesen Bedingungen leitet er schließlich Regeln des Gebrauchs für die Illokution *Versprechen* ab, wodurch Sprechakte allgemein als Akte beschrieben werden, für die es charakteristisch ist, „daß sie dadurch vollzogen werden, daß in Übereinstimmung mit solchen Gruppen konstitutiver Regeln Ausdrücke geäußert werden“ (ebd.: 59). Als vierter und letzter Akt ist noch der perlokutionäre zu erwähnen, der darin besteht, dass jede Äußerung mit einem Plan, in einer Absicht, zu einem Zweck getan wird, um eine bestimmte Wirkung beim Hörer hervorzurufen (vgl. AUSTIN, 1971: 116).¹³

Mit ihrer Theorie liefern AUSTIN und SEARLE wichtige Grundlage für die Untersuchung sprachlicher Handlungen und damit für die Pragmatik allgemein. Trotz dieses Verdienstes weist die Sprechakttheorie auch einige Schwächen auf. Zum einen fokussiert sie stark auf die Seite des Sprechers, was dieser tut oder meint; zum anderen bleibt sie auf der Ebene des Satzes verhaftet, wodurch es schwierig ist, längere Äußerungen zu untersuchen. Einer der zentralen Kritikpunkte ist jedoch dass Sprecher und Hörer an sich betrachtet werden und zwar

„abgezogen von irgendwelchen konkreten, gesellschaftlich-geschichtlich vermittelten Kontexten beziehungsweise Situationen, in denen sie kommunizieren. Das bedeutet zugleich, daß sie abstrahiert werden von den Zwecken der Kommunikation.“ (EHLICH, 1972: 122)

Gerade die situationsspezifischen Anwendungen der illokutiven Typen sind es jedoch, die die wesentlichen Bestandteile der Kommunikation ausmachen. Deshalb können die Sprechhandlungstypen nicht unter Absehung ihrer Zusammenhänge analysiert werden, sondern müssen als „gesellschaftlich entwickelte und gesellschaftlich verbindliche Formen des Verkehrs zwischen den Menschen“ (ebd.: 125) aus ihrer spezifischen Funktion heraus interpretiert werden. Sie müssen im Zusammenhang mit ihrer gesellschaftlichen Funktion analysiert werden. Daraus können zwei Folgerungen gezogen werden, die für die Weiterentwicklung der Handlungstheorie entscheidend sind: Wenn Sprechhandlungen als verbindliche Formen des zwischenmenschlichen Verkehrs gelten, kann man sie als konventionell bezeichnen. Dafür sprechen nach WUNDERLICH (1972: 15) folgende Aspekte: Sprechhandlungen können durch bestimmte grammatische Mittel angezeigt werden. Für ihr

¹² Performative Verben sind Verben, mit denen eine bestimmte Handlung vollzogen wird, z.B. taufen, versprechen... Für Austin (1972) bilden sie den Ausgangspunkt für seine Untersuchungen und das Gegenstück zu den konstativen Verben, mit denen Handlungen beschrieben werden.

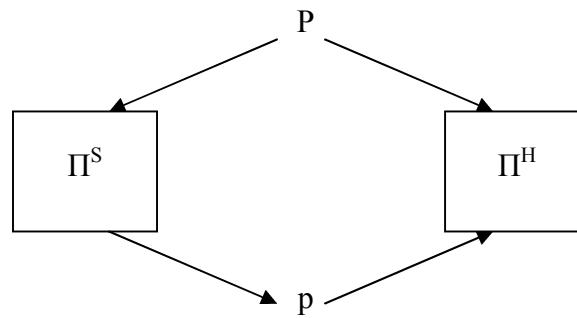
¹³ Ob es sich dabei tatsächlich um einen eigenständigen Teilakt oder vielmehr um eine Wirkung der anderen Teilakte handelt, ist umstritten und soll an dieser Stelle auch nicht weiter vertieft werden.

Gelingen können eine Reihe konstituierender Regeln angegeben werden, für die es bestimmte zwingende Abfolgeschemata gibt. Sie gehören schließlich zu den regulären Prozeduren innerhalb bestimmter institutioneller Verfahren. Darüber hinaus ist es nötig, die Sprechhandlungen in größeren Zusammenhängen zu betrachten und „größere kommunikative Schemata herauszuarbeiten“ (EHLICH, 1972: 126).

Ein Ansatz, der diesen Anforderungen nachkommt, ist der funktional-pragmatische von EHLICH/REHBEIN (1979/1986). Für sie ist jede sprachliche Handlung nur in ihrem Handlungszusammenhang versteh- und beschreibbar und durch eine systematische Abfolge einzelner Handlungsschritte im Sinne eines Handlungsmusters gekennzeichnet. So konstituiert sich der Handlungszusammenhang aus der Vor- und Nachgeschichte der jeweiligen Äußerung sowie dem gemeinsamen Handlungsraum von Sprecher und Hörer. Dabei werden unter *Handlungsraum* spezifische Bestimmungen verstanden, „die durch die gesellschaftliche Gesamtstruktur und deren Reproduktion auskristallisiert sind und die spezifisch in die Handlungen (...) eingehen“ (REHBEIN, 1977: 12). Zu diesen gehören neben objektiven Kategorien, wie die Institution, Hierarchien, soziale Rollen und mögliche Handlungsmittel, auch subjektive, beispielsweise das Wissen der Aktanten oder Mechanismen des Wahrnehmens, Glaubens und Bewertens. Eine wichtige Stellung unter den subjektiven, mentalen Kategorien des Handlungsraums nimmt der Wissensraum der Aktanten ein, der auch als Π -Bereich von Sprecher (Π^S) und Hörer (Π^H) bezeichnet wird. Er entspricht der Menge der Sachverhalte, die den Aktanten zum Zeitpunkt seines Handelns auf dem Handlungsfeld zugänglich sind und „ist eine Widerspiegelung der kollektiven Wirklichkeit, die den Aktanten umgibt“ (REHBEIN, 1977: 35). Um in einer Äußerung eine Beziehung zwischen den Ausschnitten der Wirklichkeit (P) und der konkreten Proposition (p) herstellen zu können, sind eine Reihe mentaler Verarbeitungs- und Planungsprozesse in Π^S nötig, die als „Wiedergabe bzw. Widerspiegelung von P in p zu verstehen“ (EHLICH/REHBEIN, 1975: 8) sind:

„Der Π -Bereich repräsentiert die komplexe Menge von psychischen Strukturen, die die Widerspiegelung der Wirklichkeit ebenso leisten wie die Kombination von Wissenselementen zu neuen Erkenntnissen, die dann selber wieder als Wissen abgelagert werden, wie aber auch die komplexen Bewertungsprozesse anhand von deontischen und anderen Hierarchien und Systemen usw.“ (ebd.: 9)

Schematisiert lassen sich diese komplexen Prozesse in einem Modell, dem Sprach- und Wissensmodell, darstellen:



**Abbildung 1.3.1.a: Funktional-pragmatisches Sprach- und Wissensmodell
(nach EHLICH, 1975b: 9)**

Zweck einer jeden (sprachlichen) Handlung, die als Ergebnis dieser komplexen Prozesse entsteht, ist es nun, „Veränderungen von Konstellationen im Blick auf die Bedürfnisse von Handelnden“ (EHLICH/REHBEIN, 1979: 248) herbeizuführen, d.h. Veränderungen der Handlungskonstellationen zu bewirken. Da sich diese Veränderungen nicht auf ein einmaliges und individuelles Bedürfnis eines Aktanten beziehen, sondern der Erfüllung wiederkehrender gesellschaftlicher Bedürfnisse dienen, haben sich im Laufe der Zeit standardmäßige Bearbeitungsverfahren¹⁴ zur Veränderungen von Handlungskonstellationen, so genannte Handlungsmustern entwickelt. Ein solches Handlungsmuster ist dadurch bestimmt,

- (i) *daß ihm ein gesellschaftlich ausgearbeiteter Zweck inhärent ist;*
- (ii) *daß es in Vorgeschichte, Geschichte und Nachgeschichte phasiert ist;*
- (iii) *daß es realisierbar ist in einer Serie von Akten;*
- (iv) *daß die Serie von Akten insgesamt die Zerlegung der Gesamthandlung bildet; d.h. die Menge derjenigen Akte, die eine Inskription des Handlungsmusters (F) tragen;*
- (v) *daß die Aktserie das Handlungsmuster für andere (potentielle oder aktuelle) Interaktanten indiziert;*
- (vi) *daß die Aktserie als Werte einer Auswahlfunktion darstellbar sind, deren Argumente aus einem musterspezifischen Aktinventar entnommen werden;*
- (vii) *daß die Aktserie einen bestimmten Zeitraum überspannt (wobei 'f₁' als Initialakt und 'f_n' als der Akt, durch den das Resultat hergestellt wird, bezeichnet werden kann)“ (REHBEIN, 1977: 89)*

Neben den gesellschaftlichen Zwecken sowie dem Handlungszusammenhang zeichnen sich sprachliche Handlungsmuster vor allem durch eine systematische Abfolge von Tätigkeiten, auch Pragmeme genannt (vgl. ebd.: 252), aus. Diese Tätigkeiten sind mental, aktional oder interaktional beschaffen.

¹⁴ Diese standardmäßigen Bearbeitungsverfahren haben sich über lange Zeit hinweg allmählich herausgebildet. Sie sind als besonders erfolgreiche Handlungswege zur Erreichung eines Zwecks innerhalb bestimmter immer wiederkehrender Handlungskonstellationen zu verstehen. (vgl. Ehlich/Rehbein 1979: 243ff.)

„Diese Kennzeichnung hebt drei verschiedene Qualitäten (...) hervor, und zwar unter dem Gesichtspunkt, ob sie (allein) innerhalb eines Handelnden ausgeführt werden (mental), ob sie von einem Handelnden (unter Beteiligung innerer Prozesse) in Konfrontation mit der Wirklichkeit unter Abwesenheit oder unter Absehung von anderen Handelnden beim konkreten Vollzug der Tätigkeit ausgeführt werden (aktional) oder ob sie unter direkter Einbeziehung eines anderen Handelnden erfolgen (interaktional).“ (ebd.)

Einen besonderen Stellenwert nehmen dabei die mentalen Tätigkeiten ein, da sie nicht unmittelbar an der Oberfläche wahrzunehmen sind. Sie umfassen Prozesse zur Identifizierung der Konstellation in der Wirklichkeit, das Wissen über den Zweck des Handlungsmusters sowie ein Wissen über die Muster selbst (Musterwissen). Während die erste mentale Tätigkeit weitgehend automatisiert zur Verarbeitung der Wirklichkeit eingesetzt wird und in den verschiedenen Handlungsmustern eine ähnliche Rolle spielt, nehmen die beiden anderen eine spezielle Rolle für die Abläufe innerhalb der jeweiligen Handlungsmuster ein, die an deren Zweck gebunden sind. Außerdem lassen sich die Tätigkeiten strukturell dahingehend unterscheiden, ob sie sich innerhalb des Musters (Binnenstruktur) oder an den Übergangsstellen in das bzw. aus dem Muster heraus (Ränder) befinden. Die Binnenstruktur des Musters ergibt sich aus der Abfolge der einzelnen Pragmeme, aus ihren Positionen zueinander. Für jede Position im Muster können so mögliche Vorläufer- und Folgepositionen benannt werden. Darüber hinaus ist die Abfolge nicht einlinig organisiert, sondern es sind an bestimmten Stellen sogenannte Entscheidungsknoten enthalten, an denen sich der Handelnde zwischen mehreren Alternativen entscheiden kann. Außerdem können mehrere Musterpositionen zu einer funktionalen Substruktur innerhalb des Musters zusammengefasst werden (Phasierung) (vgl. ebd.: 255). Im Randbereich kann zwischen Initial- und Finalpositionen unterschieden werden. An der Initialposition tritt der Handelnde in das Muster ein und beginnt das Muster abzuarbeiten. Die Finalpositionen sind die Ausgangsstellen, an denen das Muster verlassen werden kann.

Das grundlegendste sprachliche Handlungsmuster ist die Assertion. Sie wird mit nur einer Musterposition umgesetzt und dient dem Zweck der Wissensvermittlung. Hierbei transportiert der Sprecher das dem Hörer fehlende Wissen mittels einer Aussage, das in Form einer Thema-Rhema-Struktur¹⁵ aktualisiert wird (vgl. EHLICH/REHBEIN, 1979: 269). Die Aussage selbst kann in einer einfachen oder komplexen Äußerungen oder einer Verkettung mehrerer Äußerungen realisiert werden.

¹⁵ In Anlehnung an die Prager Schule verstehen die Autoren unter Thema das in einer Situation Bekannte und mit Rhema das Neue bezeichnet (vgl. Ehlich/Rehbein, 1986: 72ff.)

Mit der Darstellung von sprachlichen Handlungen als Muster werden viele Schwächen der Sprechakttheorie ausgeglichen. So liegt der Fokus auf allen an der Interaktion Beteiligten und ihren komplexen Tätigkeiten (mental, aktional, interaktional). Diese werden grundlegend durch den Zweck des jeweiligen Musters bestimmt und weisen eine spezifische Abfolge auf. Durch die Strukturierung der einzelnen Tätigkeiten können Bedingungen und Regeln für die Sprechhandlungen formuliert werden, weshalb man sie als konventionell bezeichnen kann. Da der einzelne Sprechakt „lediglich ein Element innerhalb einer derartigen Handlungssequenz“ (EHLICH/REHBEIN, 1975: 23) darstellt, gelingt es, illokutive Akte innerhalb ihrer komplexen Zusammenhänge zu betrachten.

1.3.2 Sprechakt und Handlungsmuster des Erklärens

Eine Arbeit, die sich allgemein mit dem Erklären als sprachlicher Handlung befasst, stammt von ACHINSTEIN (1983). Er charakterisiert das Erklären als illokutionären Akt mit Hilfe mehrerer Bedingungen (ebd.: 16-18):

- „(1) *S utters u with the intention that his utterance of u render q understandable.*
- (2) *S believes that u expresses a proposition that is a correct answer to Q. (Q is the direct form of the question whose indirect form is q.)*
- (3) *S utters u with the intention that this utterance of u render q understandable by producing the knowledge, of the proposition expressed by u, that it is a correct answer to Q.*”

Dabei betont er, dass die Fokussierung auf kausale Zusammenhänge beim Erklären zu eng greift und vielmehr der Zweck der erklärenden Handlung im Vordergrund stehen muss: das Verstehen. Deshalb formuliert er auch für das Verstehen eine Bedingung und zwar:

- „*A understands q only if*
- (1) *($\exists p$) (A knows of p that it is a correct answer to Q, and p is a complete content-giving proposition with respect to Q)*”. (ebd.: 42)

Zudem führt er einige Beschränkungen an, um das Erklären als illokutionären Akt noch weiter eingrenzen zu können. So ist es prinzipiell möglich, die auslösende Frage Q auf verschiedene Weisen zu beantworten, deshalb muss die in der Frage gegebene Zielrichtung berücksichtigt werden, die ACHINSTEIN (1983: 53) als *instruction* bezeichnet. Nur wenn diese beachtet wird, kann der Adressat die erklärende Äußerung auch verstehen. Ebenso wichtig für das Verstehen auf Seiten des Adressaten ist es, über einen gewissen Wissensstand zu verfügen, der es ermöglicht das Erklärte aufzunehmen und einzuordnen.

Was ACHINSTEIN jedoch vermeidet, ist, genauer anzugeben, welcher Handlungszusammenhang für das Erklären typisch ist und worin genau die sprachliche Handlung *Erklären* besteht.

SETTEKORN (1991) knüpft an ACHINSTEIN an und formuliert einige grundlegende Bestimmungselemente einer typischen Erklärkonstellation:

- „ 1. *An jeder Erklärungshandlung nehmen (zumindest) zwei Partner interaktiv teil, nämlich*
- 1.1 der Erklärende (I1) und*
 - 1.2 der Adressat der Erklärung I2 (audience)*
2. *Der Gegenstand der Erklärung q wird*
- 2.1 mit der Proposition eines*
 - 2.2 initiiierenden Sprechaktes Q eingeführt*
3. *Ergebnis der Erklärungshandlung ist eine Erklärungsaussage u,*
- 3.1 deren Proposition auf q bezogen ist und*
 - 3.2 die auf 2.2 respondiert*
4. *I1 macht Annahmen darüber, daß I2 u versteht, sowie*
- 4.1 Annahmen darüber, wie es dazu kommt, daß I2 u versteht, und – so ist zu ergänzen –*
 - 4.2 Annahmen über Prozeduren, die es erlauben, ggf. die Annahme zu überprüfen, daß I2 u kennt.*
5. *Für den Fall einer Nichtbestätigung der in 4 formulierten Annahmen (beim oder nach dem Vollzug von u)*
- 5.1 verfügt I1 über Fähigkeiten, zum Ausdruck von q eine andere Äußerungsform (u1) als u zu wählen; dies hat zur*
 - 5.1.1 Voraussetzung, daß I1 selbst über die Fähigkeit verfügt, die Prozeduren zu vollziehen, deren Vollzug bzw. deren Vollziehbarkeit durch I2 für I1 als Prüfkriterien gelten, ob I2 u versteht*
 - 5.2 des weiteren verfügt I1 über die Fähigkeit, im Fall von 5. ggf. vorbereitende Kenntnisse an I2 zu vermitteln, die dessen Verständnis von u sichern.*
6. *Erklärungshandlungen liegt ein soziales Verhältnis von I1 und I2 zugrunde,*
- 6.1 dessen asymmetrische Struktur durch die ungleichen Wissens- und Kenntnisstände des bezüglich q wissens- und kenntnisreicheren I1 und des diesbezüglich wissens- und kenntnisärmeren I2 definiert und*
 - 6.2 durch den Vollzug der Sequenz (wohl in den seltensten Fällen erst) etabliert und/oder (in der Regel wohl) aufgegriffen und bestätigt wird*
7. *Mit dem Vollzug der Erklärungshandlung erhebt I1 Geltungsansprüche hinsichtlich der Qualität von u*
- 7.1 unter Bezug auf den propositionalen Gehalt des initiiierenden Aktes und*
 - 7.2 auf der Grundlage eines einschlägigen Bewertungsmaßstabes*
 - 7.3 für die Anerkennung des Geltungsanspruchs spricht*
 - 7.3.1 das soziale Verhältnis zwischen I1 und I2 und/oder*
 - 7.3.2 (in vielen Fällen) allein schon die Tatsache, daß I1 überhaupt eine Erklärungshandlung vollzieht“ (Settekorn, 1991: 240/241)*

Aus dieser Liste leitet er schließlich sieben Prinzipien für Erklärungshandlungen ab (vgl. ebd. 242), von denen er vier besonders hervorhebt: das Prinzip der Sequentialität (die Einbindung der Erklärungshandlung in eine Erklärungssequenz), das Prinzip der Ausdrucksvariabilität (Fähigkeit zu Neuformulierungen bei Nichtverstehensbekundungen), das Prinzip der Gesellschaftlichkeit (typisches asymmetrisches Konstellationsverhältnis) sowie das Prinzip der Bewertung. Diese Prinzipien fasst KAYSER (1991) in einer Art Ablaufschema zusammen¹⁶:

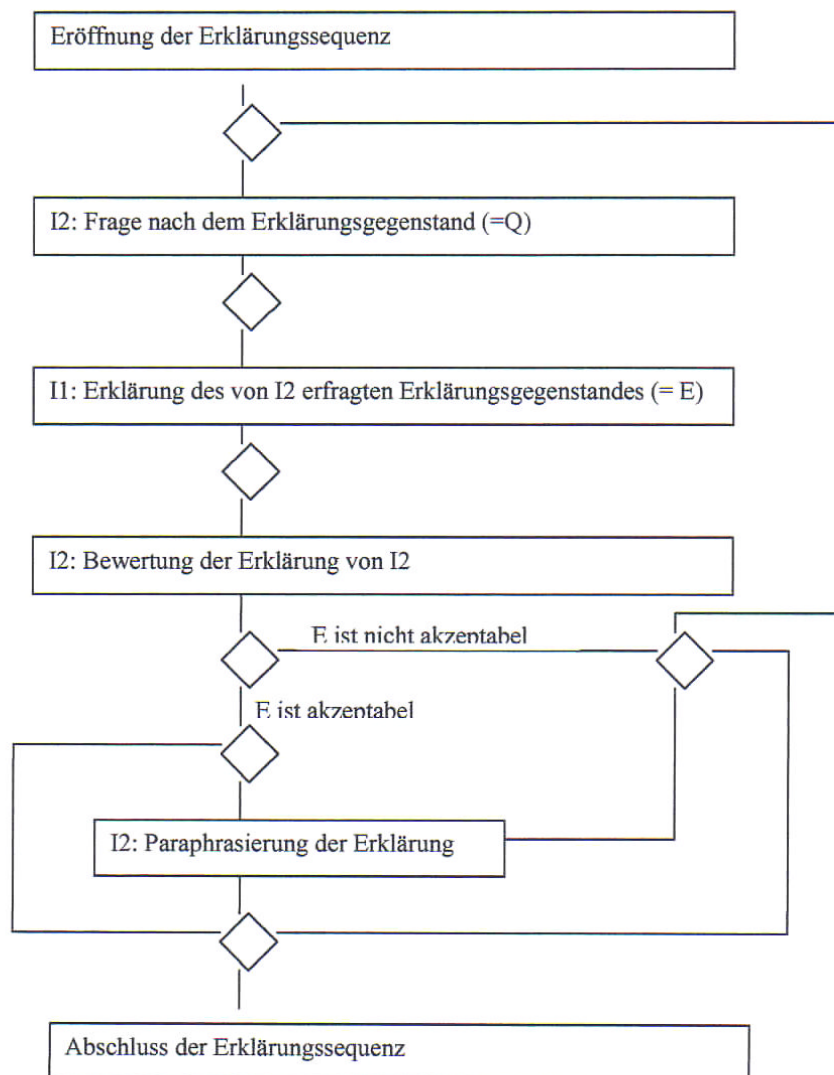


Abbildung 1.3.2.a.: Erklärschema (nach KAYSER, 1991: 272)

¹⁶ Leider unterlaufen Kayser dabei zwei Fehler, auf die ich an dieser Stelle hinweisen möchte. Zum einen nimmt I2 eine Bewertung der Erklärung von I1 vor (und nicht von I2), zum anderen erfolgt die Paraphrasierung der Erklärung durch I1 (und nicht durch I2).

Zwar gewährt dieses Modell einen ersten Einblick in die Abfolge der verschiedenen Tätigkeiten innerhalb einer Erklär-Sequenz, über die Beschaffenheit der sprachlichen Handlung *Erklären* ist jedoch nichts zu erfahren.

Einen Schritt weiter in Richtung Präzisierung der Erklärhandlung innerhalb eines Handlungsmusters führen die Darstellungen von FIEHLER (2007). Auch er sieht das Erklären als „interaktive Veranstaltung“, die durch eine asymmetrische Konstellation von Wissendem/Könnendem und Nichtwissendem/Nichtkönnendem geprägt ist. Ziel des Erklärens ist es, dass jemand etwas weiß, versteht und/ oder kann, dass also eine Wissens- oder Fähigkeitsvermittlung stattfindet. Für das Erklären als spezielle Form der Wissensvermittlung ist ein Mehr gegenüber einfacher Wissensvermittlung, ein gewisser Grad an Komplexität der Zusammenhänge kennzeichnend, „die sich einem nicht von selbst oder durch Nachdenken erschließen, sondern die der Vermittlung durch andere bedürfen“ (ebd.) Diese interaktive Vermittlung läuft in drei Phasen ab: Den Anfang bildet die Thematisierung eines bestimmten Erklärungsbedarfs. Anschließend folgen auf der Seite des Erklärenden bestimmte sprachliche Aktivitäten, z.B. Sachverhaltsdarstellungen, Ziel- und Zweckformulierungen, Formulierungen von Voraussetzungs-, Folge- und Kausalbeziehungen, die die komplexen Zusammenhänge Explanandum und Explanans darstellen. Der Hörer oder Erklärungssuchende kann seinerseits durch Nachfragen, Vermutungen, Verstehensbekundungen, Ratifizierung... Einfluss auf die erklärenden Tätigkeiten des Sprechers nehmen. Nach der Erklärung wird wieder zum „normalen“ Gespräch übergeleitet. Damit liefert der Ansatz von FIEHLER (2007) einige Hinweise zur Konkretisierung der aktionalen und interaktionalen Tätigkeiten im Rahmen eines erklärenden Handlungsmusters. Außerdem wird die Besonderheit der erklärenden Handlung unter den anderen Handlungen zur Wissensvermittlung hervorgehoben, womit die Notwendigkeit einer Abgrenzung angedeutet wird.

Eine besondere Form der Abgrenzung von anderen wissensvermittelnden Handlungen wählt HOHENSTEIN (2006) in ihrer Arbeit, deren Ergebnis ein sprachliches Handlungsmuster *Erklären* als Kombination aus mentalen, aktionalen und interaktionalen Tätigkeiten darstellt. Im Rahmen der Diskursart *Wissenschaftlicher Vortrag* untersucht sie Erklärenshandlungen japanischer und deutscher Wissenschaftler. Dabei geht sie von einem Architerm *Erklären* aus, der sich aus drei verschiedenen Verwendungsweisen des Erklärens zusammensetzt. Zum einen besteht der Architerm aus Erklären im Sinne einer Großform des Sprechens (Erklären 1), die sich dadurch auszeichnet, dass sie durch mehrere Äußerungen versprachlicht wird und einen illokutiven Gesamtzweck umsetzt. Zum anderen stellt das Erklären aber auch ein

sprachliches Handlungsmuster dar, das sich von anderen Mustern abgrenzen lässt (Erklären 2). Die dritte Verwendungsweise bezieht sich auf ein Erklären, das als „expandierte Form des Handlungsmusters“ (ebd.: 114) im Verlauf historisch-gesellschaftlicher Entwicklungen für eine sehr spezielle Sprechsituation entstanden ist (Erklären 3).

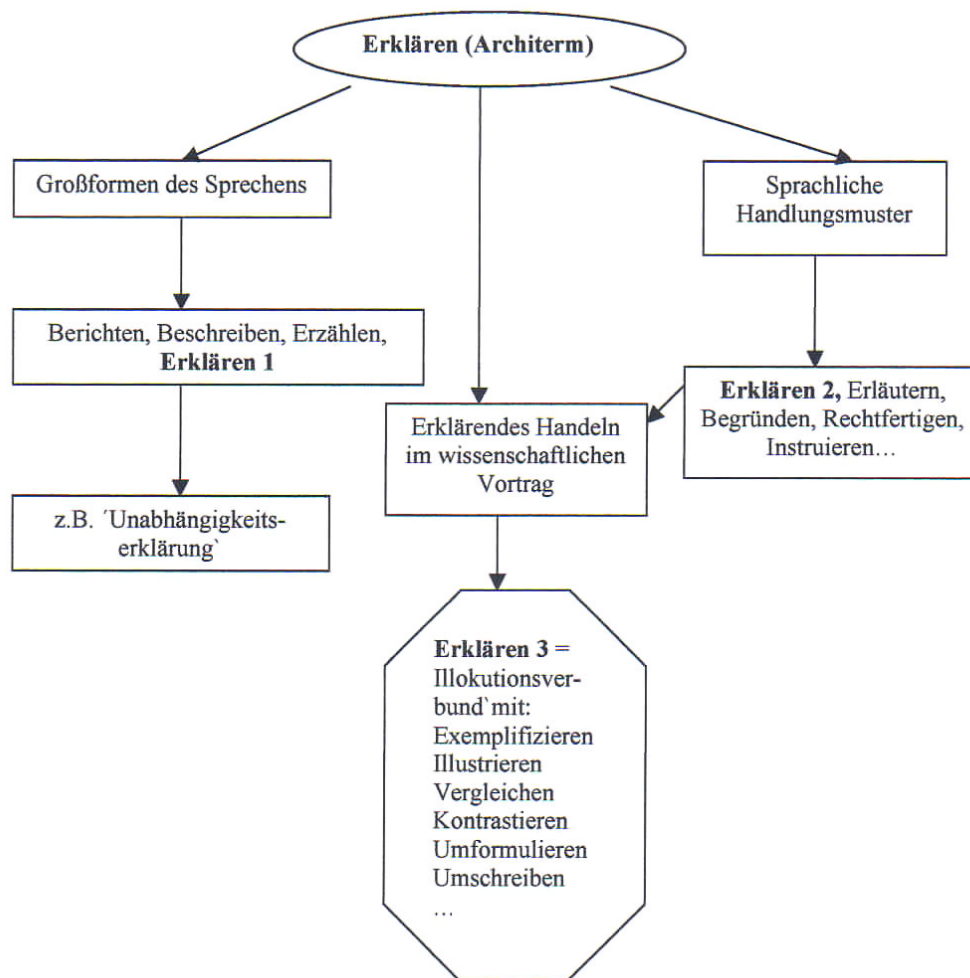


Abbildung 1.3.2.b.: Erklären als Architerm (Hohenstein, 2006: 115)

Eine solche expandierte Form des Erklärens (Erklären 3) stellt u.a. das Erklären im wissenschaftlichen Vortrag dar; was eine sehr spezifische Form des Erklärens ist. Dabei handelt es sich

„um komplexe, d.h. mehrfach zusammengesetzte Formen sprachlichen Handelns, bei denen Zusammenschlüsse von erklärenden mit beschreibenden, begründenden, erläuternden und illustrierenden (Teil-)Handlungen vorliegen.“ (ebd.: 113)

Der Zweck dieser erklärenden Handlung besteht nach HOHENSTEIN (2006) darin, „H zu ermöglichen solche Wissensstrukturen zum Erklärensgegenstand auf- bzw. auszubauen, die H

eine Einsicht in den Funktionszusammenhang des Erklärensgegenstandes verschaffen“ (ebd. 131). Dafür bedient sich der Sprecher S ganz bestimmter Tätigkeiten. Aus dem Vergleich verschiedener Erklärenshandlungen¹⁷ werden insgesamt sechs zentrale Musterpositionen gewonnen, die dem Handlungsmuster zugrunde liegen:

Die erste Position ist der Ansatzpunkt des Erklärens, der im wissenschaftlichen Vortrag eine erste Besonderheit darstellt. Nicht eine höörerseitige Bitte um ein Erklären löst das Erklären aus, sondern „indem S einen Erklärensgegenstand sprachlich etabliert und einen dazu bestehenden Erklärensbedarf auf Grundlage des Sprecherwissens verbalisiert, wird erst ein Erklärungsbedürfnis bei H erzeugt“ (ebd.: 252), sodass die Erklärung sprecherseitig initiiert wird. Dabei thematisiert der Sprecher den Erklärensgegenstand häufig durch besonders betonte Ankündigungen, die zumeist unter der „Funktionalisierung von Mitteln der Frage geschehen“ (ebd.: 254), d.h. das Erklärensbedürfnis wird durch direkte Frageformulierungen oder metasprachliche Ankündigungen von Fragen etabliert. In der Kernphase geht es zunächst um die Zerlegung und Systematisierung des Explanandums. Dazu wird mit Hilfe verschiedenartiger sprachlicher Handlungen (insertiertes Erklären, Erläutern, illustratives Listen, Beschreiben) der Erklärensgegenstand in konstitutive Bestandteile zerlegt, indem einzelne Bestimmungen des Explanandums benannt werden. Dabei erfolgt die Auswahl der Bestandteile unter Rückgriff auf ein bestimmtes Erklärungssystem, das sich aus spezifischem Regelwissen, Alltagswissen, partikulärem Erlebniswissen und/oder fachwissenschaftlichem Wissen zusammensetzen kann und als gemeinsame Wissensbasis zwischen H und S vorhanden ist. Anschließend wird das Explanandum einer größeren Einheit oder Funktionszusammenhang funktional zugeordnet. Sprachlich zeigt sich dies u.a. durch relationierende Prozeduren, wie *durch* oder *mit*, die einen systematischen Zusammenhang herstellen. Mit der Konsultation des Erklärungssystems bzw. der Zerlegung und Systematisierung der Bestandteile ist eine zweite Besonderheit dieser Form des Erklärens verbunden. So basiert der Rückgriff allein auf der Vorannahme von S, da ein Abgleich der Passung des Wissenshorizonts von S und H während des Vortrags nicht möglich ist. Bedingt durch den Gesprächstyp kann H ein Nicht-Verstehen nämlich nicht bzw. äußerst selten durch Fragen oder ähnliches zum Ausdruck bringen, sodass für H eine mögliche Anpassung nur schwer zu realisieren ist. Deshalb ist es umso wichtiger, dass das Erklärte vor dem Austritt

¹⁷ Hohenstein (2006) unterscheidet je nach Erklärensgegenstand Wort- und Begriffserklärungen, Gegenstandserklärungen sowie Sachverhalts- und Handlungserklärungen. Wörter und Begriffe unterscheiden sich dadurch, dass Begriffe als „für einen institutionell bestimmten Geltungsbereich“ bestimmtes Wort gelten (ebd.: 187) und Gegenstände werden von Sachverhalten abgegrenzt, weil bei Gegenständen die dingliche Qualität eines Phänomens (Struktur, Aufbau, Funktion) im Vordergrund steht, wohingegen es bei Sachverhalten um Relationen zwischen zwei Phänomenen oder um Ereignisse geht (vgl. ebd.: 243f.).

aus dem Muster noch im Wissen des Hörers verankert wird. Speziell im didaktischen Kontext kommt S dabei die Aufgabe zu „das Erklärte möglichst gut in das hörerseitige Wissen einzupassen, um einen Mitvollzug der wissenschaftlichen Erkenntnis zum fachlichen Erklärungsgegenstand zu begünstigen“ (ebd.: 257). Dafür bedient sich S einerseits des Legitimierens, d.h. er bekräftigt seine Erklärung durch begründende Handlungen, um das gemeinsame Handlungssystem abzusichern. Andererseits passt er seine Handlungen an die hörerseitigen Bedürfnisse des Verstehens an, d.h. an dessen Wissen und seine Strukturen (Synkrise) (vgl. ebd.).

Mit diesem Modell des Erklärens liegt ein sprachliches Handlungsmuster des Erklärens vor, das sowohl mentale, aktionale wie auch interaktionale Komponenten umfasst. Auch wenn es im Zusammenhang mit einer bestimmten Diskursart steht, bietet es wichtige Anhaltspunkte für das erklärende Handeln insgesamt:

So zeigt das Modell, dass die Erklärung auslösende Frage nicht immer auf Seiten des Erklärungssuchenden erfolgen muss, sondern dass auch der Erklärende selbst einen Erklärbedarf etablieren kann.¹⁸ Zentrale Aufgabe des Sprechers ist es, das Explanandum so zu zerlegen und zu systematisieren, dass die zugrunde liegenden funktionalen Zusammenhänge dem Hörer ersichtlich werden, d.h. eine Verankerung im Wissen des Hörers möglich wird. Zur Herstellung dieser Einsicht kann sich der Sprecher verschiedener verbaler und nonverbaler Mittel bedienen, die von HOHENSTEIN als „*Illokutionsverbund Erklären*“ (vgl. oben) bezeichnet werden. Wichtig ist auch, dass dabei auf ein bestimmtes Erklärungssystem zurückgegriffen wird, das als gemeinsame Wissensbasis der Aktanten fungiert.

Abschließend wird das Erklären im wissenschaftlichen Vortrag nochmals in Form eines Flussdiagramms¹⁹ dargestellt:

¹⁸ Eine für das Erklären im institutionellen Kontext nicht unerhebliche Tatsache (vgl. Kapitel 3 und 4).

¹⁹ Eventuelle Abweichungen vom Original sind technisch bedingt.

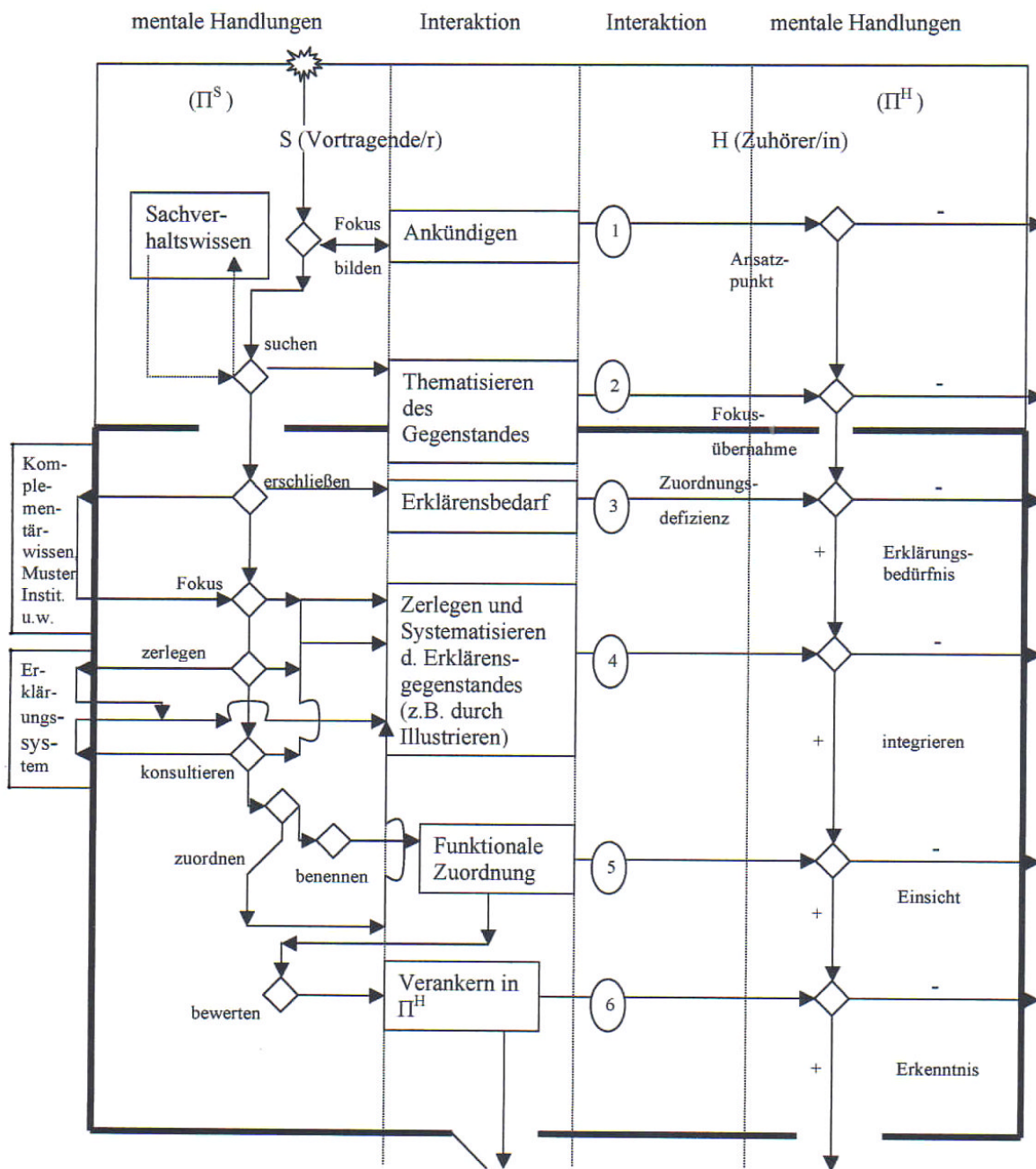


Abbildung 1.3.2.c.: Handlungsmuster *Erklären im wissenschaftlichen Vortrag*
(nach HOHENSTEIN, 2006: 260)

Abschließend bleibt festzuhalten, dass unter Berücksichtigung einiger diskursbedingter Einflüsse (vgl. die Initiierung im Wissenschaftlichen Vortrag), typische Merkmale für die Handlungskonstellation des Erklärens angegeben werden können. Unterschiedliche Auffassungen sind dagegen vorzufinden, worin die sprachliche Handlung des Erklärens besteht. Für einige ist sie durch *ein Mehr* gegenüber anderen wissensvermittelnden Handlungen gekennzeichnet (vgl. FIEHLER, 2007), d.h. es wird eine eher enge Auffassung

von Erklären vertreten. Andere fassen das Erklären weiter und sehen darin vielmehr einen Verbund verschiedener Handlungen, die der Wissensvermittlung dienen können (vgl. HOHENSTEIN, 2006).

Ob sich diese Auffassungen auch in den verschiedenen Formen des Erklärens wieder finden lassen, zeigt der nächste Abschnitt.

1.3.3 Formen des Erklärens

In den oben angeführten Arbeiten finden sich teilweise auch Hinweise auf strukturelle Aspekte, die dabei helfen können, verschiedene Erklärungshandlungen zu differenzieren. SETTEKORN (1991) nimmt beispielsweise eine Unterscheidung in verschiedene Erklärungsarten und -situationen vor. So ergeben sich die unterschiedlichen Erklärungsarten durch die Vielfalt an Gegenständen, die als Explananda zur Verfügung stehen. Fünf Gruppen werden benannt: Sachverhalte, Sachverhaltskomplexe und Funktionszusammenhänge, Vorgänge und Ereignisse, Handlungen und Handlungszusammenhänge sowie die Sprache (vgl. ebd.: 238). Zur weiteren Differenzierung der Erklärssituationen werden zwei Prinzipien herangezogen: das Prinzip der Zweckorientiertheit und das Prinzip der Materialorientiertheit der Mittel. Unter Zweckorientiertheit wird einerseits die Stellung der Erklärungshandlung zu den anderen Teilhandlungen der Erklärungssequenz verstanden; andererseits geht es um die Zielsetzung der jeweiligen Erklärung. Je nachdem welche Stellung die Erklärungshandlungen innerhalb der Sequenz einnehmen, werden lokale und globale Sequenzen unterschieden. Lokale Sequenzen sind in eine übergeordnete Einheit eingebettet. Sie unterbrechen deren Verlauf und haben den unmittelbaren Zweck, das für den Ablauf erforderliche Wissen bereitzustellen. Dient die Erklärungssequenz dagegen dem übergeordneten Zweck der einbettenden Diskurseinheit, ist von einer globalen Sequenz die Rede (vgl. ebd.: 255). Zudem kann die Zwecksetzung noch danach differenziert werden, ob sie auf eine rein kognitive oder eine handlungspraktische Zielsetzung ausgerichtet ist. Die Materialorientiertheit bezieht sich auf die in der Erklärung eingesetzten Mittel, die in kognitiv-verbal und extern-material aufgeteilt werden. Daraus ergibt sich schließlich eine vierfache Klassifikation von Erklärungssituationen:

Tabelle. 1.3.3.a.: Klassifikation von Erklärungssituationen
(nach SETTEKORN, 1991: 257)

Gegebenheit, Verfügbarkeit	Zweckorientierung/Sequenzen	
	unmittelbar/lokal	mittelbar/global
kognitiv-verbal	Worterklärung, Definitionen, Sach- erklärung etc.	Texterklärungen, Anweisungen, Einführungen etc.
extern-material	Deixis; Vorzeigen; Modellhandeln, Mimik etc.	Erprobungen, Handeln am Modell, Simulation etc.

Bei FIEHLER (2007) findet eine Einteilung des Erklärens nach verschiedenen Dimensionen und Formen statt. Unter den Dimensionen des Erklärens werden verschiedene Blickwinkel aufgezeigt, die bei einer Untersuchung von Erklärungshandlungen betrachtet werden können. Zu diesen gehören u.a. der Erklärungsbedarf, der Erklärungsgegenstand, die Erklärungsinitiative, der Erklärungsadressat, die Erklärungsqualität oder die Erklärbarkeit. Um diverse Erklärformen voneinander abgrenzen zu können, bedient er sich verschiedener Konstruktionen aus dem Verb *erklären* und Fragewörtern bzw. Konjunktionen. Drei Formen werden dabei weiter ausgeführt: *erklären, wie*; *erklären, warum*; *erklären, was*²⁰. Zu den Typen des *Erklärens, wie* zählt er alle Erklärungen, in denen erklärt wird, wie man etwas (praktisch, gedanklich, verbal) tut, also alle Handlungserklärungen. Diese können weiter unterschieden werden in Spiel-, Funktions- Genese- und Zusammenhangserklärungen. Bei den Erklärungen des Typs *erklären, warum* werden Ereignis- und Sachverhaltserklärungen, von Motiv- und Personen-/Charaktererklärungen abgegrenzt. Begriffs- und Worterklärungen bilden Untergruppen des Typs *erklären, was*. Darüber hinaus sind aber auch weitere Erklärungsformen denkbar, die FIEHLER (2007) mit *erklären x* andeutet.

Im weiteren Verlauf beschränken sich die Ausführungen auf Arbeiten, die sich jeweils mit einer besonderen Art des mündlichen Erklärens²¹ befassen. Dabei lassen sich die Arbeiten nach den in ihnen untersuchten Explananda in Sachverhalts- oder Tatsachenerklärungen, Handlungserklärungen sowie Kategorie- und Worterklärungen unterscheiden. Außerdem geht, wie oben bereits erwähnt, mit einem bestimmten Erklärgegenstand zumeist auch eine

²⁰ Diese Einteilung ist auch in anderen Arbeiten zu finden, wie z.B. Gornik (1996) oder Klein (1987).

²¹ Damit bleiben Arbeiten, die sich auf schriftliche Erklärtexte konzentrieren, unberücksichtigt, wie beispielsweise Gornik (1996), Lang (1976) oder Jahr (2000).

spezifische, die Erklärung auslösende Frage einher, sodass Sachverhaltserklärungen dem Erklärtyp *Erklären-warum*, Handlungserklärungen dem Typ *Erklären-wie* und Kategorie- und Worterklärungen dem Typ *Erklären-was* zuzurechnen sind. Dieser Einteilung folgend, beginnen die Ausführungen mit dem Typ *Erklären-warum*.

1.3.3.1 Erklären-warum

Das Erklären von Sachverhalten entspricht der klassischen Form des Erklärens (vgl. H-O-Modell), dem Erklärtyp *erklären-warum*. Als Erklärgegenstände können naturwissenschaftliche Phänomene, historische Ereignisse oder alltägliche Geschehnisse vorkommen. Zwei Arbeiten finden an dieser Stelle Erwähnung. Die erste stammt von BAYER (1981). Er betrachtet den Sprechhandlungstyp *Erklären* unter der Perspektive alltäglich versus wissenschaftlich. Bei seinem Vergleich stellt er fest, dass bei alltäglichen Erklärungen „weniger die logische Ableitbarkeit des zu erklärenden Sachverhalts als vielmehr die Verknüpfbarkeit des Sachverhalts mit bereits akzeptierten und gespeicherten Alltagserfahrungen und Kenntnissen“ (ebd.: 36) im Vordergrund steht. Dies zeigt sich vor allem durch eine geringere Präzision und Vollständigkeit in den Antecedensbedingungen, durch Schwierigkeiten im Umgang mit komplexen Begrifflichkeiten und Perspektiven, durch Hinweise auf vertraute Phänomene und Appelle an den Hörer, die angebotene Erklärung zu akzeptieren. Er folgert daraus, dass das Gelingen von Erklärungen stark „vom Vorhandensein und der Verfügbarkeit von Kenntnissen und von den Erklärungsstandards von Erklärer und Adressaten abhängig bleibt“ (ebd.: 39) Deshalb müssen bei der Analyse von Erklärungen grundsätzlich drei Elemente unterschieden werden: das Explanandum, das Explanans und ein Erklärungsstandard²².

„In Abhängigkeit von diesem Standard :

- müssen die Gesetzhypothesen und Antecedensbedingungen mehr oder weniger vollständig erfasst werden,
- muß der Übergang von Explanans zum Explanandum in Form eines logischen Schlusses/ einer Analogiefeststellung usw. erfolgen
- müssen die einzelnen Elemente der Erklärung mehr oder weniger explizit formuliert werden.“ (ebd.: 40)

Unter Berücksichtigung dieser Tatsachen formuliert BAYER schließlich vier Regeln für den Sprechakt *Erklären* (ebd.: 40/41):

²² Damit wird eine bestimmte Art und Weise der erklärenden Verknüpfung von Explanans und Explanandum (logische Folgebeziehung...) bezeichnet. (vgl. Bayer: 40)

- „Regel des propositionalen Gehalts: $ERK_M(EM, ES)$
[Erläuterung:
 ERK_M : durch das methodologische Prinzip bzw. den Erklärungsstandard M bestimmte Erklärungsrelation zwischen EM und ES (logische Folgebeziehung, Analogiebeziehung)
 EM : zu erklärender Sachverhalt (Explanandum)
 ES : mehr oder weniger umfangreiche Menge von Antecedensbedingungen und Gesetzhypothesen, ggf. auch nur eine Menge von Explanandum analogen Sachverhalten (Explanans)]
- Einleitungsregeln:
 1. S glaubt, daß H ohne Hilfe nicht in der Lage ist, EM aus ES abzuleiten und mit seinen übrigen Kenntnissen sinnvoll zu verknüpfen
 2. S glaubt, daß die Nichtableitbarkeit von EM für H subjektiv oder objektiv problematisch ist.
 3. S glaubt, daß H in der Lage ist, die nicht explizit formulierten Elemente der Erklärung aus seinem Kenntnissystem zu ergänzen.
 4. S glaubt, daß das methodologische Prinzip MH bekannt ist und von H angewandt werden kann.
- Regel der Aufrichtigkeit: S hält die Ableitung von EM aus ES für korrekt und das ihr zugrundegelegte methodologische Prinzip (den zugrundegelegten) Standard für sinnvoll und situationsangemessen.
- Wesentliche Regel: Gilt als Versuch, H auf die Möglichkeit hinzuweisen, das für ihn problematische EM unter Rückgriff auf ES mit seinen bisherigen Kenntnissen zu verknüpfen.“

Die Betonung des Erklärungsstandards und dessen Wichtigkeit bei der Analyse von Erklärungen scheint der wichtigste Aspekt an BAYERS Überlegungen zu sein, vor allem im Hinblick auf schulische Erklärungen. Durch diese Betrachtungsweise wird der Anspruch an Erklärungen, was die Vollständigkeit, Präzision und Gesetzmäßigkeit der Prämissen anbelangt, deutlich relativiert. Inwiefern ein solcher relativierter Anspruch auch für schulische Erklärungen geltend gemacht werden muss, wird die Analyse der Daten zeigen. Leider begrenzt Bayer seine Ausführungen in gewisser Weise selbst, indem er abschließend das Erklären in Form von Sprechaktregeln darstellt.

Gegen eine Begrenzung des Erklärens im Sinne eines Sprechaktes spricht sich KLEIN (1987) aus. In seiner Arbeit gibt er einen Überblick über die verschiedenen Arten der konklusiven

Sprechhandlungen²³ und zeigt auf, durch welche sprachlichen Formen sie realisiert werden. Da (konklusive) Sprechhandlungen selten mit der Einheit *Satz* zusammenfallen, im Gegensatz zu den Sprechakten, können sie nicht über syntagmatische Kriterien erfasst werden, sondern über „die Explikation von Bedeutungsrelationen“ (ebd.: 8). So unterscheidet KLEIN drei Arten von konklusiven Sprechhandlungen (vgl. ebd.: 18/19):

- Typ A, in dem das Zustandekommen eines Ereignisses, eines Zustandes oder einer Handlung expliziert wird (Erklären-warum)
- Typ B, in dem der Richtigkeitsanspruch für eine Handlung gestützt wird (Rechtfertigen)
- Typ C, in dem der Wahrheitsanspruch für den Inhalt einer Behauptung gestützt wird (Begründen)

Diese drei Arten werden miteinander verglichen und weiter bestimmt im Hinblick auf ihre Illokutionswerte, ihre konstitutiven Bedingungen, ihre besonderen grammatischen Relationen sowie ihre Realisierungsmodi. Für das *Erklären-Warum* ergibt sich dabei folgendes Bild:

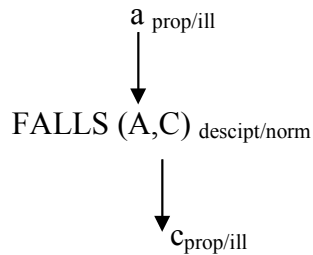
In der Sprechhandlung *erklären-warum* geht es um das „Explizieren des Zustandekommens eines Sachverhalts“ (ebd.: 23). Dabei wird **über** die Sachverhalte gesprochen, sodass ihnen der Status eines propositionalen Gehaltes zukommt, weshalb auch vom „propositional 2-stelligen Erklären-Warum“ gesprochen wird (vgl. ebd. 55). Als Illokutionswerte innerhalb der verschiedenen Äußerungsteile dominieren das Feststellen und das Behaupten, zwei illokutionäre Akte, in denen der propositionale Gehalt dominiert und die Präsupposition der Gewissheit zum Ausdruck kommt (ebd. 32). Zu den konstitutiven Bedingungen der konklusiven Sprechhandlungen zählen die Initial-, die Final-, die Kern- und die Resultat-Bedingung, in denen sich auch die verschiedenen Stadien des Handlungsprozesses nach Rehbein wieder finden. So entspricht die erste Bedingung der Einschätzung der Situation sowie der Motivation, die zweite der Zielsetzung, die dritte der Planbildung und der Ausführung und die vierte ist schließlich mit dem Resultat gleichzusetzen. Für das Erklären-Warum gelten folgende Bedingungen (ebd. 81-88):

- „Initial-Bedingung: Wenn ein Sprecher einen Sachverhalt *q* erklärt-warum, setzt er ein Wissensdefizit hinsichtlich der Existenzbedingungen von *q* als tatsächlich gegeben oder als möglich voraus.“
- „Final-Bedingung: Erlären-Warum hat den Sinn, das Zustandekommen eines Sachverhalts zu explizieren.“
- „Resultat-Bedingung: Es besteht die Obligation (für den Sprecher und/oder den Hörer, je nach dem ob es sich um eine monologische oder dialogische Situation handelt), daß die konklusive Beziehung gilt,

²³ Zu den konklusiven Sprechhandlungen werden alle sprachlichen Handlungen gezählt, denen die Operation des Schließens gemeinsam ist (vgl. Klein, 1987: 1)

solange sie nicht durch Gegengründe unhaltbar wird, wobei das Resultat auf das Zustandekommen eines Sachverhalts zu beziehen ist.“

Die Kern-Bedingung umfasst die allgemeine Schlussstruktur der konklusiven Sprechhandlungen, die folgende (rudimentäre) dreigliedrige Grundstruktur aufweist (vgl. ebd.: 95)²⁴:



a = Propositionen/Illokutionen, die den Grund bilden; Antecedens

c = Propositionen/Illokutionen, die die Folge darstellen; Consequens

FALLS = regelhafte Beziehung, die zwischen dem Antecedens (A) und dem Consequens (C) formuliert wird
und aus einer generellen Behauptung

descript = generelle Behauptung in Form von Regularitäten (naturgesetzlich oder strukturell...)

norm = generelle Behauptung in Form von sozialen Regeln (Alltagsregeln, staatliche Gesetze...)

Abbildung 1.3.3.a.: Schlussstruktur der konklusiven Sprechhandlungen (nach KLEIN)

Dieses Schlusschema kommt je nach Art der konklusiven Handlung in verschiedenen sprechhandlungsspezifischen Ausprägungen zum Ausdruck. So werden Prozess-Bedingungen angeführt, die die Richtung und Reihenfolge des Durchlaufs im Schema angeben, und Struktur-Bedingungen, die das Verhältnis zwischen den Sachverhalten in Antecedens- bzw. Consequens-Position betreffen. Auf Prozess-Ebene wird dem Erklären-warum ein Durchlauf in vier Schritten zugewiesen; auf Struktur-Ebene werden mit Hilfe von drei Distinktionen Regeln formuliert, die die Konstellation zwischen den Sachverhalten ausdrücken sollen. Zu diesen Distinktionen gehören Aussagen darüber, ob das Zustandekommen des Sachverhalts in der Verantwortung eines Subjekts/subjektähnlicher Instanz liegt oder nicht (verantwortbares versus nicht-verantwortbares Explanandum), ob eine bestimmte Zeitfolge zwischen den Sachverhalten im Antecedens und denen im Consequens herrscht oder ob das Verhältnis zwischen den beiden Sachverhalten als Teil-Ganzes-Relation gedeutet werden kann. Daraus ergeben sich zwei Arten von Regeln, mit jeweils zwei Untertypen:

²⁴ Das äußerst komplexe endgültigen Schemas des Schließens gehört nicht zum Hauptfokus der vorliegenden Arbeit, weshalb an dieser Stelle auf eine ausführliche Darstellung verzichtet wird. Sie kann in Klein (1987: 97-133) nachgelesen werden.

- Zeitfolge- Regeln
 - o bei nicht-verantwortbarem Explanandum
 - o bei verantwortbarem Explanandum
- Teil-Ganzes-Regeln
 - o bei nicht-verantwortbarem Explanandum
 - o bei verantwortbarem Explanandum

Die Zeitfolge-Regeln besagen in erster Linie, dass das Antecedens nicht später als das Consequens beginnen kann. Die Teil-Ganzes-Regeln heben vor allem hervor, dass das Antecedens kein Teil/Teilaspekt/Teilprozess des Consequens sein darf.²⁵ Außerdem werden die konklusiven Sprechhandlungen auf dieser Ebene noch mit Hilfe traditioneller Kategorien systematisiert. Einerseits kann eine Systematisierung durch die Unterscheidung zwischen den Kategorien der illokutionären und propositionalen Ebene vorgenommen werden. Erklären-warum lässt sich auf der propositionalen Ebene durch die Angabe von Motiven und Ursachen beschreiben, nicht jedoch durch Handlungen oder Wirkungen. Auf illokutionärer Ebene stehen der Erklärgegenstand und der Erklärgrund. Andererseits muss innerhalb der propositionalen Ebene differenziert werden, ob sich die Kategorien auf die Relation *regelmäßige Beziehung – Consequens* oder *Antecedens-Consequens* beziehen (vgl. ebd.: 166ff.). Unter die erste Relation fallen die Kategorienpaare: Allgemeines-Einzelnes, Regularität – Sachverhalt sowie Norm/Maxime/Regel – Handlung. Für das Erklären-warum können alle drei Kategorienpaare geltend gemacht werden, d.h. beim Erklären-warum ist es möglich, dass vom Allgemeinen auf das Einzelne geschlossen wird, indem entweder ein Sachverhalt aus einer Gesetzmäßigkeit oder eine Handlung aus einer Norm/Maxime/Regel abgeleitet wird. Jedoch ist keine Umkehrung möglich im Sinne des Schließens von Einzelfakten auf das Allgemeine. In der zweiten Relation tauchen die Kategorienpaare Allgemeines-Einzelnes, Ursache-Wirkung, Funktion-Geschehen, Disposition-Ereignis/ Verhalten, Seinsgrund-Sachverhalt, Ganzes-Teil, Motiv-Handlung sowie Zweck-Mittel auf. Das erneute Anführen des Paares Allgemeines-Einzelnes hängt mit einer zweiten Bedeutung zusammen: Hier steht das Allgemeine nicht für eine Gesetzmäßigkeit oder Norm, sondern „für einen nicht als regelmäßige Beziehung formulierten Satz“ (ebd.: 185). Ansonsten ist anzumerken, dass alle erstgenannten Kategorien innerhalb der Paare als Antecedens, die zweitgenannten als Consequens beim Erklären-Warum fungieren können, jedoch wiederum keine Inversion möglich ist.

²⁵ Allerdings werden für alle Regeln auch noch Ausnahmen formuliert (vgl. Klein: 144-153)

Was die grammatischen Relationen anbelangt, eignen sich die kausale (weil), finale (damit) und instrumentale (dadurch, dass) Relationen für das Erklären-warum. Bei den Realisierungsmodi werden verschiedene Implikattypen²⁶ und explizite sprachliche Indikatoren unterschieden. Da diese generell für alle konklusiven Sprechhandlungen gelten, werden keine speziellen Zuordnungen vorgenommen. So gehören zu den Implikattypen sprachsystematische Implikate, wie Präsuppositionen und semantische Implikationen, sowie Kontext-Implikate, die implizite Wissensbestände aus der spezifischen Kontext-Kenntnis darstellen. Die sprachlichen Indikatoren umfassen:

- Konjunktionen (weil, obwohl, damit...)
- Konjunktionaladverbien (daher, darum, deswegen, infolgedessen...)
- Prä- und Postpositionen (aus Neugier, durch, der Kinder wegen...)
- bestimmte Substantive (Begründung, Ergebnis, Folge, Erklärung...)
- bestimmte Verben (x ableite aus y, x durch y erklären...) und
- bestimmte Adjektive (ausschlaggebend für, schuldig an, zurückführbar auf...)

Mit seiner Arbeit zeigt KLEIN, dass es sehr wohl möglich ist, Unterschiede zwischen einzelnen sich nahe stehenden sprachlichen Handlungen aufzuzeigen. Im Bereich des Erklärens liefert er damit sogar einige Anhaltspunkte zur Abgrenzung von *Erklären-warum* und *Begründen*, die in Kapitel 1.3.4 näher ausgeführt werden.

1.3.3.2 Erklären-wie

Im Bereich des Typs *Erklären-wie* gibt es drei verschiedene Untertypen, die sich durch ihre Explananda unterscheiden und im weiteren Verlauf Beachtung finden. So befasst sich REHBEIN (1977) mit der Handlungserklärung, KLANN-DELIUS (1985) sowie STUDE (2006) untersuchen Spielerklärungen und KLEIN (1986) beschäftigt sich mit Wegerklärungen. Den Anfang der Ausführungen bildet die Handlungserklärung: Am Beispiel einer Erklärung zur Einsetzung eines Bohrfutters in einen elektrischen Bohrer zeigt REHBEIN (1977) die wesentlichen Bestimmungsmerkmale einer Handlungserklärung auf:

„Gegeben ist eine Gesamthandlung nämlich: Bohrfutter in einen elektrischen Bohrer einsetzen), die von den Hörern angeeignet werden soll. Für die Aneignung scheint eine Zerlegung in einzelne Schritte, deren Ausführung die Gesamthandlung ausmacht, angemessen. Eine solche Zerlegung können die H von sich aus nicht machen: sie verfügen zwar über den Namen für die Handlung, aber nicht über die Aktserie und ihre Anordnung innerhalb Vorgeschichte-Geschichte-Nachgeschichte. S ist für H kompetent,

²⁶ Darunter sind die implizit mitgemeinte und mitverstandene regelhaften Beziehung in Form von Präsuppositionen zu verstehen (vgl. ebd.: 212).

- (a) eine Zerlegung der Gesamthandlung in konstitutive Akte zu machen, und*
- (b) die Zusammensetzung der einzelnen Akte zu einer spezifischen Verkettung vorzunehmen“*

Eine wichtige Maxime für den Grad der Zerlegung scheint zu sein: > Zerlege soweit, bis du auf Akte triffst, von denen du annehmen kannst, daß sie der Hörer kann oder beherrscht!<“(REHBEIN, 1977: 94).

Zweck dieser Art von Handlungserklärung ist es, dass der Hörer erlernt, die Handlung entweder selbst zu tun oder sie mindestens zu beurteilen und zu benennen (vgl. ebd: 95). Als Ausgangspunkt ergibt sich also eine Defizienz, bei der der Hörer die vorliegende Handlung als Ausschnitt einer Aktserie nicht zu einem Gesamthandlungsmuster komplettieren kann. Deshalb wendet er sich „mit einer BITTE um Zuordnung an einen Sprecher (...), dem er die Kompetenz zuerkennt, ein solche Zuordnung zu liefern“ (ebd.). Der Sprecher wiederum versucht nun Indikatoren anzuführen, die diese Zuordnung ermöglichen. Um zu diesen Indikatoren zu gelangen, greift er auf Anzeichen des Motivations- und Glaubensmechanismus sowie eine Handlungsanalyse zurück, d.h. er sucht einerseits nach Indikatoren, die anzeigen, was der Handelnde glaubt und will, andererseits nimmt S Zielbestimmung, die Markierung von Resultat und Folge sowie die Trennung in simultane Handlungen vor. Außerdem muss S nachweisen, dass seine vorgenommene Zuordnung der vorliegenden Akte in das entsprechende Muster angemessen ist. Dazu bezieht er sich beispielsweise auf ein Regelsystem, in dem das Handlungsmuster festgelegt ist, er konsultiert also ein bestimmtes Erklärungssystem, in dem die zu erklärende Handlung definiert ist (vgl. ebd.: 99). Anschließend verbalisiert der Sprecher die Zuordnung in Form einer Assertion(skette). REHBEIN (1977: 101) fasst den Ablauf der Handlungserklärung abschließend in einem Schema zusammen:

- „ (i) (1) *Ein (oder mehrere) Akt(e) fi gegeben;*
 (2) *fi ist Ausschnitt eines Handlungsmusters F;*
- (ii) (1) *H nimmt fi wahr;*
 (2) *H sucht eine adäquate Handlungszerlegung, so daß*
 - (a) fi als Element einer Zerlegungsmenge von F, d.h. als Akt innerhalb einer Aktserie benennbar ist;*
 - (b) fi als Inskription eines Handlungsmusters einer Gesamthandlung F benennbar ist;*
- (3) *H an S: > Nimm Handlungszerlegung vor!< (Bitte)*
- (iii) *S erschließt fi als Indikator von F mittels*
 - (1) des zugrunde liegenden Motivationsmechanismus etwa der Form: A will mit einer Handlung F, die durch fi indiziert wird, das Ziel Z erreichen;*
 - (2) des zugrunde liegenden Glaubensmechanismus etwas der Form: A glaubt, mit*

- einer Serie von Akten, die f_i enthält, das Ziel Z erreichen zu können;*
- (3) Handlungsanalyse: Analyse von Resultat/Folge-Markierung, Zielbestimmung, Trennung simultaner Handlungen;*
- (iv) S konsultiert ein System (von Regeln, Anweisungen, Normen usw.), in denen Handlungen vom Typ F definiert sind (Erklärungssystem);*
- (iv') S weiß, daß f_i Element der Zerlegung von F ist;*
-
- (v) S liefert in Assertion(skette) eine Zuordnung von f_i zum Handlungsmuster F.*
- Maxime von S:*
- > Mache in (v) die Zerlegung von F so fein, bis du auf Akte triffst, die im Wissen von H konzeptuell vorhanden sind!<“*

Auch bei der Spielerklärung sind die Handlungsbefähigung von H und die Zerlegung der Spielhandlung in einzelne Schritte von zentraler Bedeutung. KLANN-DELIUS et al. (1985) untersuchen am Beispiel der Spielerklärung die Entwicklung der Diskursfähigkeit. Dabei geht es ihnen vor allem um den interaktiven Charakter von Erklärenshandlungen, die sie als eine besondere Form der mündlichen Instruktion begreifen:

„Instruktionen sind Prozesse der Informationsübermittlung zum Zwecke der Herstellung von Kooperativität des Handelns (...) und sie sind Prozesse der Informationsübermittlung im Kontext des Ausgleichs von sozialen Disparitäten der Interaktionsbeteiligten, die primär durch das zwischen dem Wissenden und Nichtwissendem bestehende Kompetenzgefälle erzeugt werden.“ (ebd.: 16)

Die Hauptfunktion des Erklärens bzw. Instruierens wird in der Wissensvermittlung gesehen, die dem Ausgleich eines Wissensdefizits auf Seiten des Nichtwissenden dienen. Im Vollzug der Diskurseinheit Instruktion sind bestimmte Aufgaben hinsichtlich der Herstellung, Durchführung und Beendigung zu bewältigen. Die Kernsequenz als eigentliche Instruktionssequenz nimmt dabei eine zentrale Stellung ein:

„Unter interaktionslogischem Gesichtspunkt besteht die Aufgabe dieser Kernsequenz darin, die fragliche Instruktion zu vermitteln, um die praktische Kooperation (das Malefiz-Spiel) zu ermöglichen. Unter dem Gesichtspunkt der Sachverhaltsdarstellung (sachlogischer Gesichtspunkt) besteht die Aufgabe in der Instruktionssequenz darin, daß der bezüglich der Instruktion Kompetente sein Wissen für seinen Partner in geeigneter Weise übermittel. Die Wissensübermittlung schließt Sequenzen der Wissens- bzw. Handlungsorientierung (Thematisierung von Vorwissen), Sequenzen der Einführung der Handlungsmittel (Spielmaterial) und Sequenzen der Darstellung der relevanten Handlungsweisen (Spielregeln) ein. Aufgabe des Interaktionspartners ist es, die Instruktion zu bestätigen bzw. aufzuzeigen, wo sie aus seiner Perspektive ungenügend ist. Unter dem Gesichtspunkt der Handlungskonstitution

(Herstellen kooperativen, praktischen Handelns) besteht die Aufgabe für beide Beteiligte darin, sich auf geeignete Verfahren der Informationsübermittlung zu einigen (...)“ (ebd.: 42/43)

Letzen Endes lassen sich für die Kernphase vier Schritte formulieren, die dem Erklären dienen:

- Handlungsmittel (Spielmaterial) einführen
- Handlungsorientierung angeben (Vorwissen thematisieren, Spieltyp kennzeichnen, Handlungsraum beschreiben)
- Zentrale Handlungsweisen beschreiben
- Umsetzen in praktische Handlungen

Die Untersuchung zeigt des Weiteren, dass die Erklärenden zwei Arten von Erklärungsmustern bevorzugen: die Verlaufs- und die Vorabklärung. Erstere thematisiert Teile der zentralen Aufgaben in eher kurzen, informationsärmeren Sequenzen ohne explizite verbale Handlungsorientierung während des Spielverlaufs. Die andere stellt diese dem eigentlichen Spielablauf voran und zeichnet sich durch einen relativ hohen Informationsgehalt aus (vgl. ebd.: 147). Dabei ist die Menge der Information, die während des Spiels gegeben wird, stets größer als die vor dem Spiel, d.h. „Instruktionen scheinen demnach unter dem Aspekt des bevorzugten Ortes der Informationsübermittlung von der praktischen Handlung bestimmt zu sein.“ (ebd.). Dass die Ausrichtung am praktischen Handeln im Vordergrund steht, zeigen auch die nonverbalen Handlungen, mit denen die Realisierung des Spielwissens unterstützt wird, wie z.B. deiktische Gesten, praktische Handlungen... , sodass Spielerklärungen stets „als mehrdimensionale Verknüpfungen sowohl verbaler als auch nonverbaler Ausdrucksweisen realisiert“ (ebd.: 275) werden. Auch neuere Untersuchungen bestätigen die vier zentralen Positionen in Spielerklärungen. So machen für STUDE (2003:148), die in ihrer Untersuchung mündliche und schriftliche Spielerklärungen von Grundschulern miteinander vergleicht, die Materialeinführung, der Spielgedanke, die Spielhandlung und das Spielziel den Kernjob des Erklärens aus, der als *Demonstrieren bzw. Explizieren von Spielwissen* bezeichnet wird (vgl. ebd.: 147). Ein Beispiel soll die einzelnen Schritte veranschaulichen:

Tabelle 1.3.3.2.a.: Mittel und Formen des Kernjobs *Demonstrieren/Explizieren*

Job	Mittel	Referenzbereich	Formen	
			mündlich (Memory)	schriftlich (Märchen-memory)
Kernjob: Demonstrieren/ Explizieren von Spielwissen	Materialeinführung			
	a	Karten mit Bildern,	ehm da hat man so äh so KARTen; (-)	es Sind Bil ^{te} er Auf den Karten
	b	welche gemischt und	Und dann MISchen, (-)	alz erstes Mischen
	c	verdeckt auf dem Tisch verteilt werden	=also da verdeckt man die karten,	dan le ^{es} t du die Karten Auf den Tisch
	Spielgedanke	Pärchen suchen	=dann muss man dann PÄRchen haben, (--)	dan sucht man das andre teil was in den Märchen for kom ^{unt}
	Spielhandlungen			
	a	zwei Karten aufdecken	und dann muss man eine !UM!rE:hen:, (-) und dann muss man NOCH eine umdrehen, =	dan werden zwei Karten AufGedeKt
	b	Pärchen behalten und erneut ziehen bzw. unterschiedliche Karten wieder zudecken und Spielpartner ziehen lassen	und wenns GLEICH ist, = =dann kriegt der das PÄRchen;= wenns nicht die RICH-tigen sind, = =deckst du sie wieder ZU; (.)	und wenn es richtig ist dafst du die Kate nehmen abber wen das Kein merchen ergieb ^{it} dan ist ^{ed} er neK ^{es} te dran
	Spielziel	die meisten Pärchen finden	und wer am ende die meisten KARTen hat, = =der hat geWONnen;	gewonnen hat der die meis-ten perchen Hat

In diesem Beispiel fällt auf, dass insbesondere bei den Positionen *Materialeinführung* und *Spielhandlung* viele Äußerungen vorhanden sind, die instruierende Züge aufweisen, z.B. „und dann muss man eine !UM!rE:hen:, (-) und dann muss man NOCH eine umdrehen, = und wenns GLEICH ist, = dann kriegt der das PÄRchen;= (...)“ (ebd.: 148). Damit deutet sich an, dass auch im Rahmen von Spielerklärungen der Rückgriff auf verschiedene wissensvermittelnde Handlungen funktional ist, um die Erklärung zu realisieren, ähnlich wie dies auch HOHENSTEIN (2006) für das Erklären im wissenschaftlichen Vortrag feststellt.

Ein ähnliches Vorgehen zeigt sich auch bei den Wegerklärungen. Nach KLEIN (1986) macht die Wegerklärung, die er auch als Wegbeschreibung bezeichnet (vgl. ebd.: 11), das Mittelstück der Gesamthandlung *Wegauskunft* aus. In ihr erläutert der Wegkundige dem Fragenden, wo es lang geht. Dabei muss dieser drei komplexe Aufgaben (Jobs) bewältigen:

- Planung
- Sprachliche Umsetzung
- Verständnissicherung

Für die Planung ist es nötig, dass der Erklärende sein Wissen in einer Art kognitiven Karte strukturiert, die sich aus visuellen Erinnerungen und Bewegungserinnerungen zusammensetzt (vgl. ebd.: 25). Die visuellen Erinnerungen werden in Form von Merkpunkten offenkundig, die eher universell (Hauptwache, Kaufhof) oder individuell (Platz, wo der große Springbrunnen rausspringt) geprägt sein können. Außerdem müssen natürlich Stand- und Zielort lokalisiert werden. Ein solcher Primärplan schließt jedoch die vollständige sprachliche Planung nicht mit ein. In einem zweiten Plan (Sekundärplan) ist es daher erforderlich, zu überlegen, wie der geplante Weg sprachlich dargestellt werden soll:

„das organisierende Prinzip ist das einer „imaginären Wanderung“ vom Standort zu Ziel durch den Primärplan; dabei werden jeweils bestimmte Stellen als „Fixpunkte“ ausgezeichnet; diese Fixpunkte dienen dann als Referenzpunkte für die Richtungsangaben.“ (ebd.: 27)

Bei der sprachlichen Umsetzung spielen vor allem drei Arten von Äußerungen eine Rolle: die deskriptiven, mit denen die Fixpunkte, Richtungen und Handlungen benannt werden, die kommentierenden sowie die interaktiven, die der Verständnisüberprüfung und –sicherung dienen, womit zugleich die dritte Aufgabe angesprochen ist.

KLEIN selbst hebt die deskriptiven Ausdrücke als zentral hervor, da mit ihnen „der Weg selbst klar gemacht wird“ (ebd.: 30). Wie die Bezeichnung *deskriptiv* dabei schon verrät, geht es bei diesen Äußerungen vor allem um beschreibende und benennende Tätigkeiten. Zusammen genommen ergeben sie eine Art Handlungsanweisung, eine Instruktion für den Fragenden, sodass auch hier eine Kombination verschiedener wissensvermittelnder Handlungen den Kern der erklärenden Handlung ausmacht.

Damit lässt sich bei den erklärenden Handlungen des Typs *Erklären-wie*, wie auch bei denen des Typs *Erklären-warum*, eine Nähe zu anderen sprachlichen Handlungen der Wissensvermittlung erkennen. Aus diesem Grund werden auch das Beschreiben und das Instruieren in 1.3.4 nochmals genauer betrachtet.

1.3.3.3 Erklären-was

Eine besondere Form der Gegenstandserklärungen sind die sogenannten Kategorieerklärungen. In ihnen werden (unterrichtliche) Gegenstände aus dem semantischen, grammatikalischen oder orthographischen Bereich erklärt, wie beispielsweise Metaphern, Satzarten oder die Großschreibung. Dabei geht es darum, (Bestimmungs-)Merkmale für die jeweilige Kategorie zu finden, ausgelöst durch die Frage *Was ist ein(e)...*, weshalb sie dem

Untertyp *Erklären-was* angehören. Mit einer solchen Erklärung befasst sich VOGT (2007). In seinem Artikel rekonstruiert er anhand eines fiktionalen Dialogs²⁷ über die Kategorie *Metapher* ein Handlungsmuster *Erklären-was*, dem die Aufgabe zukommt „Wort- und Begriffsbedeutungen verständlich zu machen“ (ebd.: 81)²⁸:

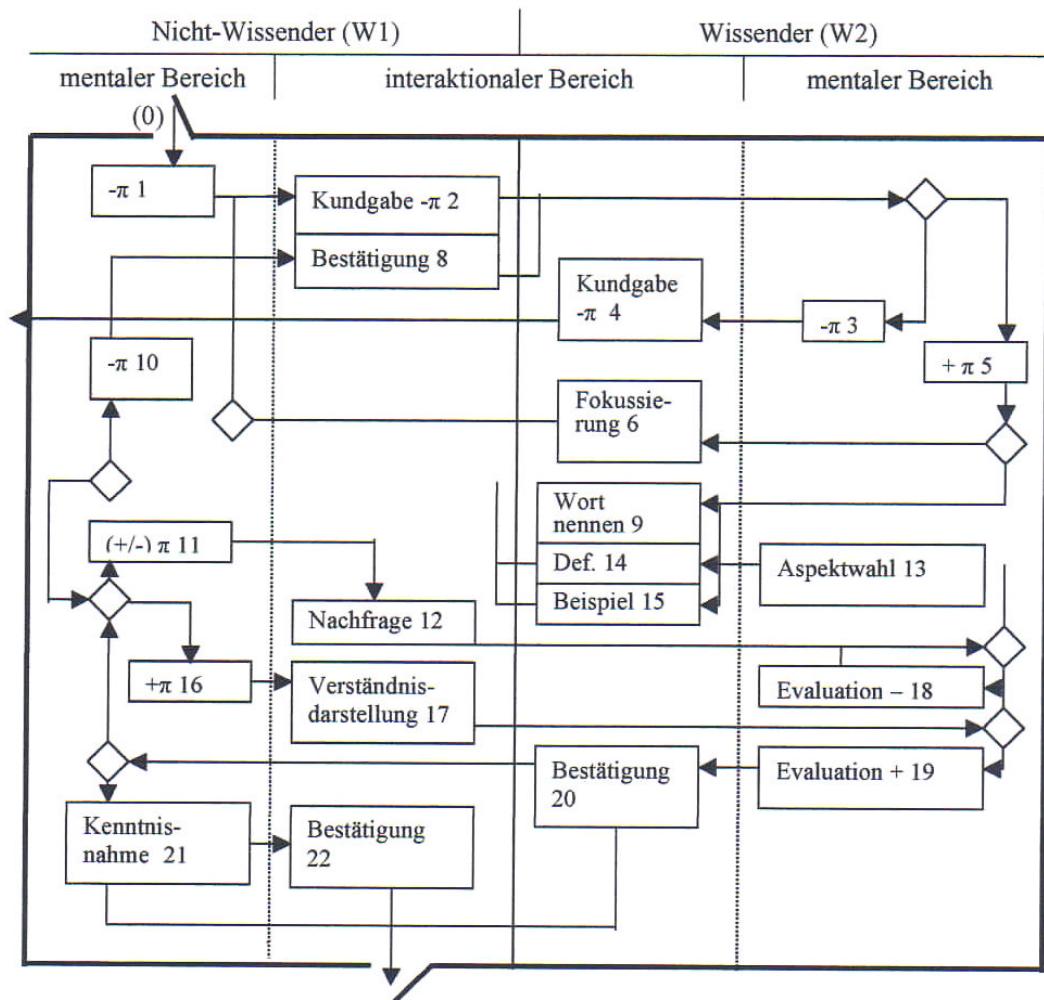


Abbildung 1.3.3.3.a.: Handlungsmuster *Metapher erklären* (nach VOGT, 2007: 80)

Ausgangspunkt des Handlungsmusters *Erklären-was* ist das fehlende Wissen auf Seiten des Nicht-Wissenden W1 (1), das dieser verbalisiert (2). Nachdem der Wissende W2 geprüft hat, ob er über das notwendige Wissen verfügt, kann dieser entweder ebenfalls sein Nicht-Wissen äußern und das Muster wird nach den Positionen (3) und (4) verlassen. Fällt die Prüfung positiv aus (5) kann sich W2 für zwei Wege entscheiden: entweder er rückversichert sich, ob

²⁷ Der Dialog ist ein Ausschnitt aus dem Roman „Mit brennender Geduld“ von Antonio Skármeta (1985: 52ff.), in dem der Dichter Pablo Neruda dem Postboten Mario erklärt, was eine Metapher ist.

²⁸ Auch wenn Vogt (2007) das Modell für Wort- und Begriffsbedeutungen, respektive Phänomene, auslegt, wird es in einem eigenständigen Kapitel angeführt, da der Ausgangspunkt der Rekonstruktion ein semantisches Phänomen und nicht die Bedeutung einer bestimmten Metapher im engeren Sinn (Wortbedeutung) ist.

er das Anliegen richtig verstanden hat (6), oder er nennt den erfragten Begriff (9). Im Fall von (6) ermöglicht er W1 sein Anliegen zu präzisieren (8), oder sein Nichtwissen auf andere Weise zu verbalisieren (2). Wählt W2 dagegen Schritt (9), ist es an W1 zu überprüfen, ob die Lösung seinen Erwartungen entspricht. Bleiben die Erwartungen unerfüllt, kann es zum erneuten Durchlauf der Positionen (7) und (2) kommen. Werden die Erwartungen nur teilweise erfüllt (10), stellt W1 weitere Nachfragen (11). Diese veranlassen W2 wiederum dazu neue Aspekte auszuwählen (12) und diese in Form einer Definition (13) oder eines Beispiels (14) zu exothetisieren. Erfolgt wiederum keine Wissensvermittlung können entweder werden die Positionen (7) und (2) oder die Positionen (10) bis (14) erneut durchlaufen werden. Kommt es jedoch zu einer Verständniskundgabe durch W1 (16), nimmt W2 diese prüfend zur Kenntnis. Für den Fall, dass die Kundgabe das Verstehen zum Ausdruck bringt, bewertet W2 diese positiv (18), bestätigt diese (19), W1 nimmt dies zur Kenntnis (20), bestätigt ebenfalls (21) und das Handlungsmuster wird verlassen. Lässt die Verständniskundgabe jedoch Unsicherheiten erkennen, kommt es zu einer negativen Bewertung (17) und W2 hätte die Aufgabe, nochmals zu den Positionen ab (12) zurückzukehren.

Mit Blick auf die schematische Darstellung des Handlungsmusters fällt auf, dass die Adressatenorientierung und die damit verbundene Kundgabe der Verstehensprozesse wichtige Positionen innerhalb des Musters besetzen. Außerdem werden unterschiedlich komplexe Verfahren angeführt, auf die der Wissende *beim Erklären* zurückgreifen kann (Wort nennen, Definition, Beispiel). Inwiefern diese Verfahren jedoch mit erklärenden Handlungen gleichzusetzen sind, ist offen. So spricht VOGT (2007) selbst von „Bedeutungsbeschreibungen“ bzw. „Definitionen“ (ebd.: 87). Um erklärende Verfahren identifizieren und bestimmen zu können, wäre ein Vergleich verschiedener authentischer Phänomenerklärungen nötig, wie auch Vogt am Ende seines Artikels fordert: „Das hier vorgestellte Modell erlaubt eine erste Orientierung, die an authentischen Beispielen weiter entwickelt werden soll.“ (ebd.: 91)

Eine Auseinandersetzung mit solchen authentischen Beispielen spiegelt sich in den Arbeiten zu Worterklärungen, den prototypischen Erklärungen der Form *Erklären-was*, wider. Zwei dieser Untersuchungen werden herausgegriffen. In der Untersuchung von HARTMANN/QUASTHOFF (1982) steht im Vordergrund des Interesses nicht

„primär die sprachliche Form und die Funktion von Bedeutungserklärungen oder Erklärungen schlechthin. Vielmehr benutzen wir die Bedeutungserklärung als Diskurseinheit, um (...) die Möglichkeit der Bevorzugung einer holistischen vor einer kompositionellen Bedeutungsauffassung zu prüfen.“ (ebd.: 99²⁹)

Als Ergebnis präsentieren die Autoren insgesamt vier Explikationstypen, die auch als Erklärverfahren bzw. –strategien bezeichnet werden, und auf die Probanden beim Erklären von Wortbedeutungen zurückgreifen:

- Explikation durch Nennung von Beispielen
- Explikation durch Nennung eines bedeutungsgleichen Ausdrucks
- Explikation durch Nennung von übergeordnetem Begriff und unterscheidendem Merkmal
- Explikation durch Nennung wesentlicher Merkmale

Dem ersten Explikationstyp werden alle Bedeutungsexplikationen zugerechnet, „die die Bedeutung des Stimuluswortes durch die Nennung einer von mehreren möglichen Untermengen des Begriffs zu fassen versuchen“ (ebd.: 105) und er wird damit dem holistischen Konzept angerechnet. Der zweite Typ zeichnet sich dadurch aus, dass der zu erklärende Begriff „durch einen anderen ersetzt [wird], der als bedeutungsgleich oder bedeutungsähnlich angesehen wird“ (ebd.: 107). Auch hier werden nicht die einzelnen Komponenten der Bedeutung angeführt, sondern es geht um die Gesamtbedeutung. Eine Art Übergang zwischen holistischer und komponentieller Bedeutung nimmt der dritte Explikationstyp ein. So wird das zu erklärende Wort zunächst einmal als ganzes „in ein begriffliches System von übergeordneten und nebengeordneten Begriffen eingepaßt“ (ebd.: 108) und erst in einem zweiten Schritt wird das Wort durch die Nennung von Merkmalen von anderen ähnlichen Wörtern abgegrenzt. Erst der letzte Typ unterstützt die kompositionelle Bedeutungsauffassung, da hier die einzelnen Komponenten angeführt werden, „die in ihrer Zusammensetzung erst die gesamte Bedeutung ergeben“ (ebd.: 109). Die Ergebnisse ihrer Untersuchung zeigen nun, dass es eine eindeutige Bevorzugung für die holistische Seite gibt, die vor allem im Nennen von Beispielen zum Ausdruck kommt (vgl. ebd.: 111f.).

Neben diesen Aspekten betonen die Autoren abschließend nochmals, dass das Erklären einer Wortbedeutung eine sehr komplexe Aufgabe darstellt, bei der sich der Erklärende „zunächst auf den kognitiven Suchprozeß konzentriert und entsprechend zunächst das verbale Korrelat des zuerst aktivierten Wissensbestandes (...) sprachlich verbalisiert“ (ebd.: 113). Dabei muss

²⁹ Mit der holistischen Bedeutungsauffassung sind die Ansätze der Prototypensemantik gemeint, die kompositionellen beziehen dagegen auf die Merkmalsemantik. (Genauerer zu den semantischen Theorien kann in Kapitel ...nachgelesen werden)

er ständig die Erwartungen und Voraussetzungen auf Seiten des Adressaten berücksichtigen, damit die Erklärung auch verstanden werden kann.

Wörterklären als eine solche komplexe Aufgabe untersucht REHBEIN (1982) im Rahmen von Interviews³⁰. Dabei wählt er eine ganz bestimmte Personengruppe als Erklärende aus. Es handelt sich dabei um türkische Kinder im Alter von 10 bis 12 Jahren. Ihm geht es darum, die Komplexität von Wortbedeutungserklärungen als metasprachliche Tätigkeit aufzuzeigen, die vom Erklärenden verlangen, dass dieser auf ein mentales Wissen zur Wortbedeutung zurückgreift und dieses Wissen über Sprache zu Gegenstand der Sprache selbst macht. Dabei muss das Wissen, das Konzept des jeweiligen Wortes, nicht immer klar konturiert sein, sondern es gibt auch „Übergänge, Stufen Schattierungen, in denen sich das Wissen einer Wortbedeutung abspielt“ (ebd.: 123). Generell können jedoch für Wortbedeutungen ganz bestimmte Teilstücke fixiert werden, die für deren Bedeutung elementar sind. Kern der Erklärung ist die sogenannte Zweckbestimmung, in der das Wozu/Warum angegeben wird. In ihr wird die Wissensstruktur des Sachverhalts offensichtlich, so wie sie von den Mitgliedern einer Gesellschaft sprachlich bezeichnet wird. Sie enthält stets ein indefinites Element, das als Ansatzpunkt im allgemeinen Wissen dient, aus dem das zu erklärende spezielle Wissen hergeleitet wird (vgl. ebd.: 129). Daneben gibt es noch die konstitutive Bestimmung sowie weitere Zusatzbestimmungen. Bei der konstitutiven Bestimmung spielt die Alltagserfahrung eine Rolle, d.h. es werden bestimmte Erfahrungen, die mit der Wortbedeutung verbunden sind, im Hinblick auf die Zweckbestimmung angeführt. Mit den Zusatzbestimmungen kommen zudem solche Aspekte hinzu, „die sich aus der spezifischen Handlungsstruktur und ihren Dimensionen im Wort herleiten“ (ebd.: 130). Insgesamt betrachtet, enthält das Erklären einer Worterklärung stets eine analytische und eine synthetisierende Tätigkeit, denn die Aufgabe des Wörterklärens besteht darin,

„zu einem gegebenen Wort Bestimmungen unterschiedlichen Charakters und Funktion zu finden; diese Bestimmungen zerlegen die Bedeutung des Wortes in charakteristische Teilstücke und ordnen sie auf die zentrale Zweckbestimmung hin.“ (ebd.)

Dabei greifen die Erklärenden auf ganz verschiedene Formen der Verbalisierung zurück. So werden häufig Assertionen vollzogen, Wenn-Sätze und Infinitive eingesetzt, Beispiele angeführt, Umschreibungen gegeben oder Sprechhandlungsaugmente verwendet. Es kann aber auch sein, dass der Erklärende abdriftet und den eigentlichen Fokus aus den Augen

³⁰ Ebenfalls ein Handlungsmuster, jedoch in stark vereinfachter Ausführung entwickelt Sader-Jin (1987) für Worterklärungen als reparative Handlungen in Gesprächen von Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern.

verliert. Die besondere Konstellation des Interviews berücksichtigend, können die einzelnen Teilhandlungen zu einem Gesamtprozess des Erklärens zusammengefügt werden:

Das Muster beginnt mit der Frage des Interviewers nach der Bedeutung des Wortes, die auf mentaler Seite durch das Forschungsinteresse motiviert ist. Nachdem das Kind die Frage wahrgenommen hat, sucht es nach dem geeigneten Wissen für eine Erklärung. Verläuft der Suchprozess negativ, lehnt das Kind die Aufgabenstellung ab, worauf der Interviewer mit kleinen Hinweisen nochmals nachhelfen kann. Gelangt das Kind zu einem positiven Suchergebnis, können zwei Alternativen unterschieden werden. Entweder greift es auf ein Komplementärwissen zurück und verliert dabei den eigentlichen Fokus aus dem Auge, sodass es zu einem Abdriften kommt. Oder das Kind zerlegt die Bedeutung in die entsprechenden Bestandteile und organisiert dieses Wissen in eine Zweckbestimmung, eine konstitutive Bedingung und weitere zusätzliche Bedingungen. Führt das Kind lediglich Randbedingungen der Bedeutung (Bedingung zwei und drei) unter Rückgriff auf sein partikuläres Erlebniswissen an, wird dieses Konzept zumeist, dem Sprachwissen des Kindes entsprechend, durch ein Umschreiben oder das Beispielgeben verbalisiert. Greift das Kind auf den Kern der Bestimmungen zurück, entsteht eine Erklärung in Form einer Assertion. Diese endet häufig mit einer Art Schlussformel (das nennt man...), womit das Ende der Erklärung festgestellt wird. Mit dieser Formel werden gleich zwei sprachliche Prozeduren vollzogen: einerseits identifiziert die Deixis „das gegebene Wissen als das Wissen, das für die Erklärung verfügbar ist“, andererseits „hat die Schlussformel den Charakter einer Verallgemeinerung“ (ebd.: 137). Abschließend nimmt nun der Interviewer seinerseits eine Bewertung vor. Im positiven Fall erhält das Kind Zustimmung und Lob, im negativen gibt er dem Kind eine weitere Hilfe und bittet um eine erneute Erklärung. Die Abbildung auf der nächsten Seite veranschaulicht die einzelnen Positionen im Muster nochmals zusammenfassend (ebd.: 134)³¹:

³¹ Eventuelle Abweichungen vom Original sind technisch bedingt.

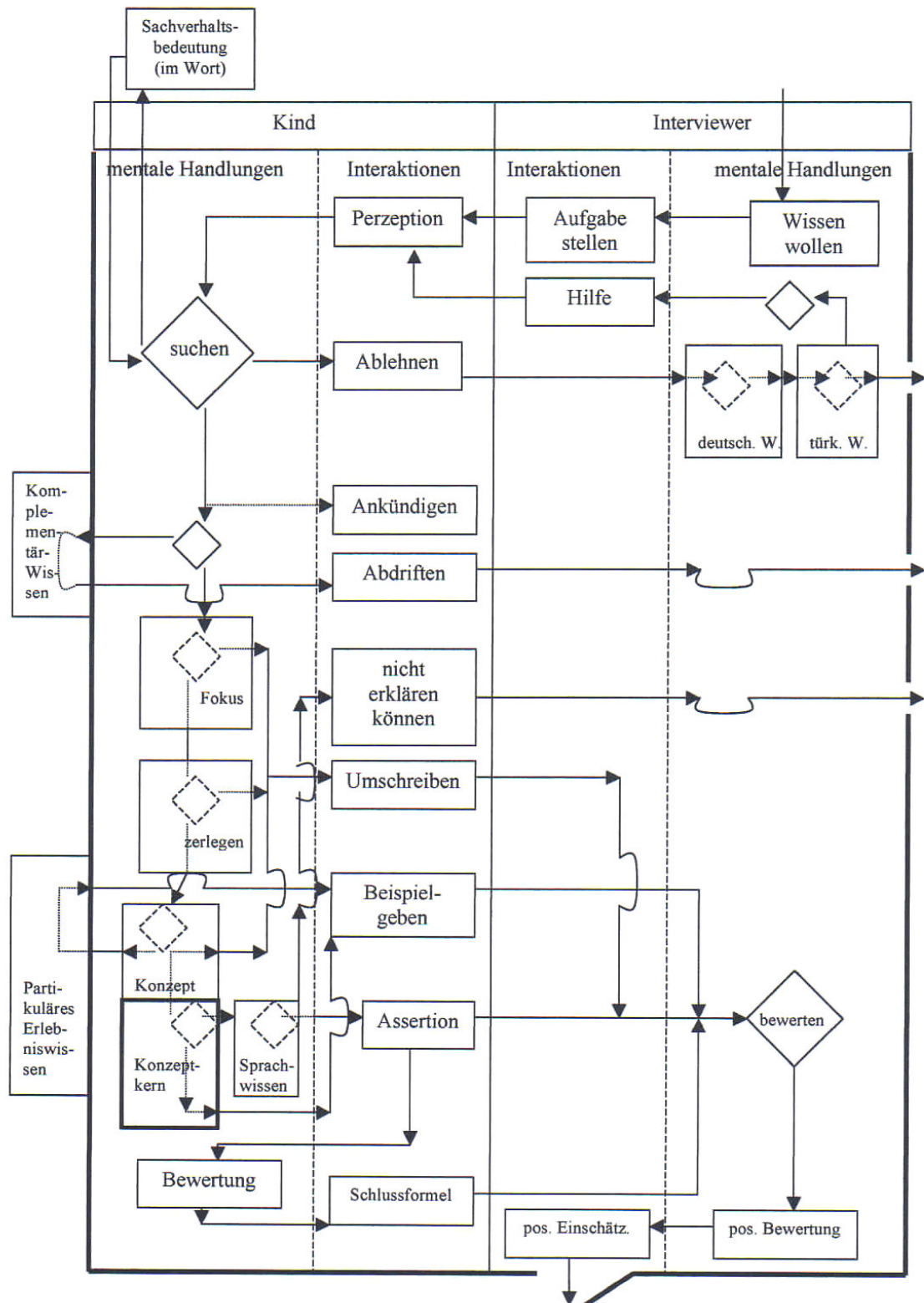


Abbildung 1.3.3.3.b.: Handlungsmuster *Wortbedeutungserklärung als Aufgabe*
(nach REHBEIN, 1982: 134)

Bei genauer Betrachtung der drei Arbeiten lässt sich auch hier die Nähe zu anderen Handlungsmustern erkennen. So kann mit Blick auf die Metapher-Erklärung (vgl. VOGT 2007) und auf die Erklärstrategie *Nennung von übergeordnetem Begriff und unterscheidendem Merkmal* (HARTMANN/QUASTHOFF, 1982) eine gewisse Verwandtschaft zum Definieren nicht bestritten werden. Außerdem sind in der Erklärstrategie *Umschreiben* (vgl. REHBEIN, 1982) auch beschreibende Elemente zu vermuten.

Da bei allen drei Formen des Erklärens eine enge Beziehung zu anderen sprachlichen Handlungen offenkundig ist, wird im nächsten Abschnitt versucht, Gemeinsamkeiten und Unterschiede dieser sich nahe stehenden sprachlichen Handlungen herauszuarbeiten.

1.3.4 Dem Erklären nahe stehende Handlungsmuster

Bereits bei der semantisch-morphologischen Perspektive wurde deutlich, dass es sprachliche Handlungen gibt, die dem Erklären in seiner Funktion sehr nahe stehen. Zu diesen gehören das Begründen, das Erläutern und das Definieren. Unter pragmatisch-funktionaler Perspektive traten zudem zwei weitere sprachliche Handlungen hervor, die dem Erklären ebenfalls funktional sehr ähnlich sind bzw. dienlich sein können: das Beschreiben und das Instruieren. Während EHLICH (2009) diese als „falsche (Wortfeld-)Freunde“ (ebd.: 13) bezeichnet und damit eher die Unterschiede dieser sprachlichen Handlungen betont, hebt HOHENSTEIN (2006) eher die Gemeinsamkeiten hervor, indem sie von „verwandten Handlungsmustern“ (ebd.:133) spricht. Diese Gemeinsamkeiten zeigen sich zunächst einmal im übergeordneten Zweck der Wissensvermittlung. Damit verbunden steht ein für alle typischer Handlungszusammenhang, der sich durch ganz ähnliche Faktoren auszeichnet:

- asymmetrische Konstellation zwischen Wissendem/Könnendem und Nicht-Wissendem/Nicht-Könnendem
- Wissensdefizit auf Seiten des Hörers als Ausgangspunkt
- zerlegende und systematisierende Tätigkeiten auf Seiten des Sprechers
- Herstellung einer Suffizienz auf Seiten des Hörers als Zielzustand

Daneben existieren jedoch auch zahlreiche Unterschiede, die eine Abgrenzung dieser funktionsähnlichen Handlungen vom Erklären nötig und möglich machen. Um die Unterschiede besser bestimmen zu können, werden diese Handlungen in den folgenden Abschnitten jeweils einzeln mit dem Erklären bzw. dem spezifischen Erklärtyp verglichen.

1.3.4.1 Begründen

Sowohl bei EHLICH/REHBEIN (1975) als auch bei KLEIN (1987) finden sich Vorschläge für die Abgrenzung von *Erklären-Warum* und *Begründen*. In ihrer Untersuchung zum Konzept des Begründens bestimmen EHLICH/REHBEIN (1975: 22f.) das Begründen als einen illokutiven Akt, für den die Stellung in einem komplexen Zusammenhang wesentlich ist. Dieser komplexe Zusammenhang erweist sich als eine festgelegte Abfolge von Pragmemen, sodass von einer Handlungssequenz gesprochen werden kann. Drei Arten von Begründungsmustern lassen sich unterscheiden, je nachdem welche Handlung die Anfangshandlung bildet. Wird eine bereits ausgeführte nicht-kognitive Handlung begründet, ist von Begründen I (Handlungsbegründung) die Rede. Bezieht sich die Begründung auf eine zukünftige Handlung wird von Begründen II (Absichtsbegründung) gesprochen. Das Begründen III (kognitive Begründung) hat eine Assertion als Anfangshandlung (vgl. ebd.: 32). Der Zweck jeder Begründung ist es, „eine psychisch-kognitive Veränderung bei H“ (ebd.: 7) zu erreichen. S versucht also, durch den Sprechakt eine Veränderung im Wissen von H herzustellen, wobei das Wissen, das S über das Wissen von H hat, zentral ist. Für diese Veränderung bedient sich S ganz bestimmter Tätigkeiten (Pragmeme), die in allen drei Varianten des Begründens einem ähnlichen Ablaufschema folgen: Ausgangspunkt bildet eine Anfangshandlung C vom Sprecher S. Durch ein Zeichen des Unverständnisses auf Seiten des Hörers H, verbal oder nonverbal, weiß S, dass H C nicht versteht. S weiß nun, dass H entweder eine positive Einstellung E' zu C einnehmen wird oder eine negative E. E ist dabei gleichzusetzen mit einer negativen Beeinflussung des gemeinsamen Handlungssystems, die bis zum Abbruch desselben gehen kann. Dagegen bedeutet E' eine Aufrechterhaltung des Systems. Da S eine Fortsetzung des Handlungssystems möchte, versucht er H in Richtung E' zu beeinflussen. Dafür sucht S nach einem Element D, „von dem er annimmt, daß es die Kraft hat, bei H die Umformung der Alternative (E' oder E) zu E' zu bewirken“ (ebd.: 11) und äußert schließlich D.

Das entscheidende Kriterium des Begründens ist also eine vollzogene Veränderung im II-Bereich von H, d.h. durch das Begründen (Äußern von D) wird auf Seiten von H ein Nicht-Verstehen der Handlung C in ein Verstehen umgewandelt. Damit liegt „das Zentrum der sprachlichen Handlung, das heißt der illokutive Punkt, (...) in H. (...) pointiert ausgedrückt, das Spezifische der sprachlichen Handlungen liegt hier nicht in dem, was sprachlich erscheint.“ (ebd.: 25) Dieser illokutive Punkt wird mittels Element D herbeigeführt, indem

„die im eigenen Wissen vorhandenen Elemente zur Lösung des Problems herausgefunden und in eine Ordnung gebracht [werden]. Das Ergebnis dieses Prozesses ist E'. Das heißt, daß in E' eine Adaption

von Π –Elementen an die offene Frage (...) vorgenommen wird. Mit E' hat H eine mental vorweggenommene Auflösung des Problems, die als Voraussetzung für die Handlung dient.“ (ebd.: 35)

Der Unterschied zum Erklären, das ja ebenfalls eine Veränderung im Π -Bereich von H bewirken und ein Verstehen ermöglichen soll, wird nun darin gesehen, dass es beim Erklären „um die möglichst adäquate Widerspiegelung des Sachverhalts“ (ebd.: 41) geht. Damit ist für das Erklären das adäquate Wiedererscheinen von P in p entscheidend, „während Begründen zentral an Veränderungen innerhalb des Π -Bereich von H interessiert ist.“ (ebd.)

KLEIN (1987) konzentriert sich bei seinen Betrachtungen auf den Handlungskern, das Begründen im engeren Sinn und bestimmt es als

„das Stützen von – u.U. modalisierten – Ansprüchen in der Wahrheitsdimension, die für propositionale Gehalte repräsentativer, commissiver, expressiver und konklusiver (sowie möglicherweise weiterer komplexer) Sprechhandlungen erhoben werden.“ (ebd.: 36)

Die Kernbedingung des Begründens sieht er in vier Schritten realisiert:

- „ 1. Schritt: Fraglichkeit von c (hinsichtlich der Wahrheit) bei gleichzeitiger Intention diese Fraglichkeit zu überwinden.*
- 2. Schritt: Auffinden einer als geltend unterstellten regelhaften Beziehung, in die sich c einordnen lässt*
- 3. Schritt: Feststellen der Geltung oder In-Geltung-Setzen eines a , das über die gefundene regelhafte Beziehung mit c verknüpft ist.*
- 4. Schritt: Schluß auf c , womit – zumindest dem Anspruch des Sprechers nach – c den Status der Fraglichkeit überwunden hat und damit als begründet gilt.“ (vgl. ebd.: 134/135)*

Auch hier ähnelt das Erklären stark dem Begründen. Unterschiede ergeben sich jedoch einerseits dadurch, dass beim Erklären das Zustandekommen des Sachverhalts expliziert werden soll und nicht das Zutreffen bzw. Nicht-Zutreffen (wahr-nicht/wahr) des propositionalen Gehalts gestützt werden soll, wie beim Begründen. Andererseits ergeben sich für das Begründung auf struktureller Ebene keinerlei Restriktionen hinsichtlich der Zeitfolge- und Teil-Ganze-Regeln, sodass sowohl Ursachen und Wirkungen als auch Teil und Ganzes als Erkenntnisgründe möglich sind.

Abschließend lässt sich als zentraler Unterschied der beiden wissensvermittelnden Handlungen der für sie charakteristische Zweck anführen. Beim Erklären besteht dieser in der möglichst adäquaten Explizierung des Sachverhalts (P) in p , beim Begründen in der Veränderung des Π -Bereich von H durch das Stützen des propositionalen Gehalts.

1.3.4.2 Erläutern

Das Erläutern als verwandte Sprachhandlung befindet sich in unmittelbarer Nähe zum *Erklären-Was*. In ihrer Untersuchung über reformulierende Handlungen grenzt BÜHRIG (1996) das Erläutern klar vom Erklären ab. Erläutern erfolgt zumeist durch ein nachträgliches Einbringen von zusätzlichem Wissen in einen Diskurs. Dieses zusätzlich verbalisierte Wissen „zerlegt ein komplexeres in der Bezugsäußerung verbalisiertes Wissen in einzelne Elemente, die für die Veränderung der aktuellen Handlungskonstellation relevant sind“ (ebd.:186) und dient als Brücke zwischen dem in der Bezugsäußerung verbalisierten Wissen und dem Π -Bereich des Hörers. Der Sprecher steuert durch das zusätzlich verbalisierte Wissen die Wissensverarbeitung des Hörers in Bezug auf die aktuelle Handlungskonstellation, d.h. der Sprecher liefert dem Hörer durch die Erläuterung ein bestimmtes Wissen, das für den Nachvollzug der aktuellen Konstellation notwendig ist, und welches dem Hörer bislang fehlt. Eine Erläuterung schließt also eine Handlungslücke zwischen Konstellations- und Planwissen, zwischen Bezugsäußerung und Nachgeschichte und soll eine Verbindung zum Vorwissen des Hörers herstellen, die „die Versprachlichung von Wissen in der Bezugsäußerung nicht geleistet hatte“ (ebd.: 188), die der Hörer aber für den Nachvollzug der übergeordneten (sprachlichen) Handlung benötigt. Zudem stellt BÜHRIG in ihrer Untersuchung fest, dass sich das Erläutern zumeist auf Symbolfeldausdrücke bezieht und den Hörer über wichtige Bestandteile des Sachverhalts in der Wirklichkeit informiert. Im Vergleich zum Erklären bemüht sich das Erläutern nicht darum, ein Gesamtverständnis eines Zusammenhangs über die Wirklichkeit zu fördern, sondern es wird lediglich der propositionale Gehalt in Bezug auf bestimmte Handlungen und Sachverhalte in einer bestimmten Handlungskonstellation fokussiert. Damit haben Erklären und Erläutern nicht den gleichen Bezug zur Wirklichkeit P: Beim Erklären wird ein Zweckzusammenhang zwischen der Handlung und dem Sachverhalt der Wirklichkeit aufgebaut, beim Erläutern wird lediglich zusätzliches Wissen über den Sachverhalt der Wirklichkeit verbalisiert. Insgesamt lässt sich das Erläutern nach Bührig umschreiben als eine sprachliche Handlung, in der zusätzlich verbalisiertes Wissen, neues Wissen, in Bezug auf eine bestimmten Handlung/einen bestimmten Sachverhalt nachträglich in einen Diskurs eingebracht wird. Durch dieses neue Wissen identifiziert der Sprecher zum einen den propositionalen Gehalt einer bestimmten Handlung/ eines bestimmten Sachverhalts in der jeweils spezifischen Konstellation und verfolgt zum anderen das Ziel, eine Wissenslücke zu schließen, die der Hörer durch das bereits verbalisierte Wissen nicht schließen kann. Dabei dient dieses zusätzliche Wissen nicht zur Herstellung eines

Gesamtverständnisses, sondern zur Bereitstellung von Teilwissen, das für die zukünftige Handlung notwendig ist.

Erläutern als eigenständige Sprachhandlung weist auch HOHENSTEIN (2006) in ihrer Untersuchung nach. In ihrer Arbeit untersucht sie Begriffserläuterungen im Rahmen von wissenschaftlichen Vorträgen. Einige ihrer Beispiele zeigen, dass das Erläutern einen eigenen Stellenwert übernehmen und keinesfalls nur in insertierter bzw. supportiv-integrierter Form vorkommen kann. Eine Besonderheit bei den Erläuterungen ergibt sich aus der spezifischen Konstellation des wissenschaftlichen Vortrags. Hier muss S antizipieren, welche Begriffe/ Handlungen/ Sachverhalte sich für H nicht unmittelbar aus dem bereits verbalisierten Wissen erschließen lassen und er muss an den entsprechenden Stellen Erläuterungen bereits im Voraus einplanen. Diese Erläuterungen haben die Funktion, der „Schließung spezifischer Wissenslücken Hs, die sich aus dem aktuellen Handlungssystem zwischen S und H im Interagieren ergeben“ (ebd.: 226). Durch die Erläuterung soll H befähigt werden, die notwendigen mentalen Anschlusshandlungen der Mitkonstruktion zu übernehmen und dem übergeordneten Redegegenstand folgen zu können. Dabei wird das Wissen in unsystematischer Weise aufgebaut, indem lediglich die zentralen Merkmale des Gegenstandes angesprochen werden. Darin liegt auch der Unterschied zwischen der (Begriffs-) Erläuterung und einer (Begriffs-) Erklärung: beim Erklären geht es immer um einen strukturierten Wissensauf- und -ausbau in Bezug auf den übergeordneten Redegegenstand und nicht um rein situationsrelevante Wissensaspekte. Beim Erläutern handelt es sich nicht um eine präzise, umfassende Verbalisierung, sondern um eine Art „vereinfachte“ Verbalisierung, die sich im wissenschaftlichen Vortrag zudem durch strukturelle Besonderheit von der Erklärung unterscheidet: Die Erläuterung hebt sich durch deutliche Zäsur durch Pausen, durch eine besondere tonale Qualität, durch syntaktische Herausstellung sowie hervorhebende Thematisierung von der vorausgehenden Äußerung ab.

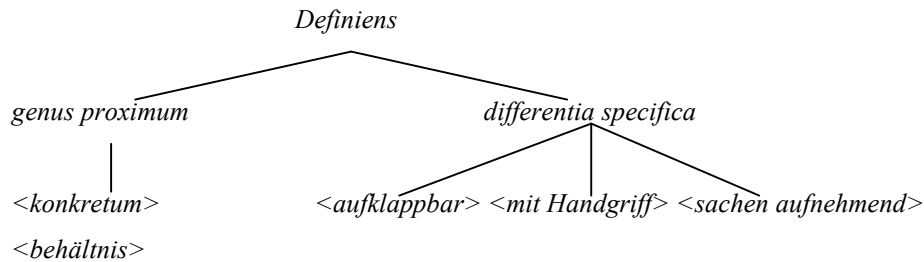
Damit können folgende wichtigen Merkmale des Erläuterns als Unterschiede zum Erklären aufgelistet werden:

- das Wissensdefizit bezieht sich nicht auf den übergeordneten Redegegenstand bzw. den Gesamtzusammenhang, sondern es geht um zusätzliches Wissen, das für die Aufrechterhaltung der aktuellen Handlungskonstellation notwendig ist
- die in den erläuternden Äußerungen angeführten konstitutiven Bestandteile sind eher unsystematisiert; es handelt sich um eine Art vereinfachte Darstellung

- die Schließung der Wissenslücke bezieht sich nur auf situationsrelevante Inhalte, die auf keine feste Verankerung im Wissensbereich des Hörers abzielen
- unter strukturellem Gesichtspunkt heben sich Erläuterungen durch Zäsuren, Pausen ... von den vorangehenden Äußerungen ab

1.3.4.3 Definieren

Für das Definieren als sprachliche Handlung liegen meines Wissens keine grundlegenden Untersuchungen, d.h. auch kein funktional-pragmatisches Handlungsmuster vor. Ein Blick ins Wörterbuch verrät jedoch, dass eine Definition eine „genaue Bestimmung [des Gegenstandes] eines Begriffes durch Auseinanderlegung und Erklärung seines Inhaltes“ (DUDEN, Bd. 1, 2007: 206) ist. Schon allein diese Bedeutungsauffassung zeigt, dass eine Abgrenzung von der Erklärung ziemlich schwierig ist. Auch im wissenschaftstheoretischen Bereich finden sich nur wenige Anhaltspunkte für eine genauere Bestimmung. So versteht STEGMÜLLER (1974) das Definieren als eine wissenschaftliche Erklärung eines Wortes (vgl. ebd.: 73) und POSER (2001) sieht Definitionen als Aussagen an, deren Gültigkeit ohne Erfahrungskontrolle vorausgesetzt wird und die als (willkürliche) Festsetzungen jeglicher Nachprüfung entzogen sind (vgl. ebd.: 32). Daraus folgt eigentlich, dass jedem wissenschaftlichen Gegenstand eine bestimmte Definition zugrunde liegt, die unumstößlich ist. Definitionen stellen einen ganz bestimmten Typ von Aussagen dar, die einer festen Größe gleichkommen, die es nicht mehr zu hinterfragen gilt. Inhalte einer solchen Definition können aber sehr wohl für das Erklären herangezogen werden. Je nachdem wie viele bzw. welche der definitorischen Elemente verwendet werden, kann es sein, dass eine Definition auch einmal mit einer Erklärung identisch ist. Besonders schwierig ist die Unterscheidung von Erklären und Definieren im Bereich der Wortbedeutung. So führen viele Wörterbücher als klassische Bedeutungsdefinition ein Verfahren an, das HARTMANN/QUASTHOFF (1982) als typisches Verfahren für das Erklären der Bedeutung von Substantiven anführen: die Nennung von übergeordnetem Begriff und unterscheidendem Merkmal. Dabei wird dem zu definierenden Wort (Definiendum) ein übergeordneter Begriff (genus proximum) zugeordnet und spezifische Merkmale (differentia specifica) genannt. Beispielsweise ergibt sich für das Definiendum *Koffer* folgende Möglichkeit (vgl. RÖMER/MATZKE, 2003: 119):



Bedeutungsdefinition: Ein Koffer ist ein Behältnis zum Aufnehmen von Sachen, der aufklappbar ist und einen Handgriff hat.

Abbildung 1.3.4.3.a.: Bedeutungsdefinition (nach RÖMER/MATZKE, 2003: 119)

Dieses Verfahren als Bedeutungsdefinition zu bezeichnen ist eine rein willkürliche Festsetzung und könnte ebenso gut als Bedeutungserklärung angeführt werden, wodurch eine Differenzierung von Definieren und Erklären auf dieser Ebene nur schwer möglich ist. Eine mögliche Auflösung des Problems kann darin bestehen, das Definieren in einen wissenschaftlichen Kontext zu setzen. So greifen Aktanten in Alltagsgesprächen zur Klärung von Bedeutungen, Sachverhalten etc. eher selten auf Definitionen zurück, da es beim Definieren um das Festlegen des Definiendums als nicht mehr zu hinterfragende theoretische Größe geht (vgl. HOHENSTEIN, 2006: 229) und nicht um das Aufzeigen funktionaler Zusammenhänge, die dem Definiendum zugrunde liegen. Dabei steht nicht die Wissensvermittlung im Sinne des Auf-, Aus- und Umbaus vorhandener Strukturen im Vordergrund, sondern vielmehr werden Fakten vermittelt, deren Integration in den II-Bereich von H zweitrangig ist. Dies hängt u.a. damit zusammen, dass Definitionen einen gewissen Anspruch auf eine allgemeine, nicht mehr zu diskutierende Gültigkeit erheben. Mit Hilfe dieser Kriterien ist eine Unterscheidung von Definieren und Erklären auf der Ebene des Kontextes und des Zweckes möglich.

Dagegen spielen beim Beschreiben für die Abgrenzung vor allem die Art und Anordnung der konstitutiven Bestandteile eine Rolle.

1.3.4.4 Beschreiben

„Eine noch so vollständige und genaue Beschreibung liefert keinen Ersatz für eine Erklärung. Wissen wir auch in allen Einzelheiten, was geschehen ist, so kann uns der Vorgang dennoch unverständlich bleiben.“ (STEGMÜLLER, 1974: 77)

Wie das Zitat erkennen lässt, bezieht sich STEGMÜLLER auf das Beschreiben bzw. Erklären von Ereignissen. Für ihn ist eine auch noch so exakte Wiedergabe aller Einzelheiten des

Ereignisses nicht mit dem Erklären des Zustandekommens gleichzusetzen, da kein logisches Schlussverfahren zum Einsatz kommt und dadurch auch kein Verstehen bewirkt wird.

REHBEIN (1984) geht auf das Beschreiben im Zusammenhang mit den Berichten und Erzählen ein und charakterisiert alle drei als Großformen des Sprechens, denen einerseits eine gemeinsame Konstellation zugrunde liegt, die andererseits aber auch durch jeweils eigene Charakteristika zu unterscheiden sind. Gemeinsam ist allen dreien, dass sie sich auf einen Sachverhalt beziehen, der sich „außerhalb oder sogar zeitlich vergangen gegenüber der gegenwärtigen Sprechsituation“ (ebd.: 68) befindet. Der Sachverhalt wird, als Teil der Wirklichkeit, zu einem Element des Wissens des Sprechers, d.h. er wird in eine bestimmte Wissensstruktur des Sprechers überführt. Beide Handlungen, die Wissensaufnahme und –speicherung gehören zur Vorgeschichte des Musters. Erst an dritter Position setzt die Verbalisierung des Wissens, also die Verwendung der genannten Großformen ein. Diese Verbalisierung erfolgt in einer Reihe propositionaler Gehalte in Form der Sprechhandlungsverkettung (vgl. ebd.: 69). Dabei bezieht sich der Sprecher auf drei Aspekte: seine eigene Perspektive gegenüber dem Sachverhalt, seine Rolle als Vermittler zwischen Sachverhalt und Hörer sowie auf die Art der Diskursgemeinschaft. Auf diese Weise erscheint das Wissen über dem Sachverhalt im Diskurs und ermöglicht dem Hörer eine Rekonstruktion des Sachverhalts in seinem eigenen Wissen, d.h. das Resultat der drei Muster ist eine „Konstellationsveränderung im Wissen des Hörers“ (ebd.: 69). Worin sich die Muster nun unterscheiden, ist die Art und Weise, wie das Wissen im Hörer durch die Verbalisierung erzeugt wird sowie der Zweck der einzelnen Handlungen.

Beim Beschreiben steht der räumliche bzw. der sichtbare Aspekte des Sachverhalts im Vordergrund, d.h. es werden zumeist die äußeren Aspekte eines Sachverhalts beschrieben. In das Wissen gelangen sie durch die Perzeption des Sprechers, somit kann der Sprecher nichts beschreiben, was er nicht selbst gesehen hat (vgl. ebd.: 76). In der Verbalisierung kommt dem Sachverhalt, unter Berücksichtigung des Hörerinteresses, eine für ihn typische äußere Struktur zu, wodurch er den Charakter eines Zustandes erhält bzw. „bei größerer Erstreckung des Sachverhalts“ (ebd.: 77) in eine Folge von Zuständen zerlegt wird.

„Das Wesentlich ist jedoch, daß der Sachverhalt in seiner Äußerlichkeit, also in seiner Oberflächenbeschaffenheit im Diskurs erscheint. Dies hat wesentlich mit der Rolle des Sprechers zu tun: Er soll durch seine Beschreibung dem Hörer die Möglichkeit geben, sich an dem Äußeren des Sachverhalts zu orientieren.“ (ebd.: 77)

Um dies zu erreichen, kann sich der Sprecher zweier verschiedener Verfahren bedienen: entweder er präsentiert den Sachverhalt am Modell oder er rekonstruiert den Sachverhalt mit Hilfe sprachlicher Mittel. Das typische Verfahren ist das zweite. So gibt der Sprecher dem Hörer zunächst einmal einen Überblick über den Sachverhalt und etabliert dadurch den für die Beschreibung erforderlichen Vorstellungsraum im Wissen des Hörers. Hiefür wählt der Sprecher einen ganz bestimmten Verankerungspunkt aus, der der „Etablierung eines Fokus des Hörers“ (REHBEIN, 1984: 78) dient. Nun wird der Sachverhalt weiter dargestellt, indem er nach bestimmten Prinzipien zerlegt wird:

- „ (a) es werden spezifische Oberflächen-Positionen des Sachverhalts benannt;
- (b) es wird ein bestimmtes Verhältnis des Beschreibenden zu einzelnen Positionen angegeben“ (ebd.: 79)

Dadurch entsteht der so genannte „Gang durch den Vorstellungsraum“, der aus „einer Bewegung über die Oberfläche des Sachverhalts in der Vorstellung“ besteht und der „den Zusammenhang zwischen den einzelnen Elementen in der Vorstellung“ herstellt (ebd.).

Als besondere sprachliche Mittel sind dabei Präpositionalkonstruktionen, „Wenn (-dann)“-Konstruktionen sowie typische „und dann“-Verknüpfungen und ein Sachverhalt bezogener Wortschatz zu finden. Der Zweck des Beschreibens ist in einer Orientierung des Hörers zu sehen, wobei das Beschreiben immer in einem übergeordneten Zusammenhang steht: „Man kann pointiert sagen: „Beschreibungen an sich“ haben ihren Zweck oft außerhalb ihrer selbst; sie erhalten ihn durch ihre jeweilige Einordnung in unterschiedliche Handlungszusammenhänge.“ (ebd.: 85) Am Beispiel des Funktionierens einer elektrischen Druckmaschine zeigt REHBEIN (1984) nun den Unterschied zum Erklären auf. Seiner Meinung nach besteht dieser darin, dass beim Erklären ein zielgerichteter Wirkungszusammenhang deutlich gemacht wird, indem

„perzeptuelle Einzelteile in einen funktionalen Gesamtzusammenhang gebracht [werden], der aus der Perzeption (einschließlich des Perzipierten) vom Hörer allein nicht zu rekonstruieren gewesen wäre: Den einzelnen Teilen wird ihr handlungsmäßiger Zweckzusammenhang zugewiesen“ (ebd.: 88).

Um diesen an der Oberfläche nicht wahrnehmbaren Funktionszusammenhang sprachlich zu realisieren, stellt der Sprecher die einzelnen Elemente in ihrer standardmäßigen Position im Funktionsablauf dar und bedient sich laut REHBEIN einer „sententiösen Sprechweise“ (ebd.: 138). Dabei können beschreibende Handlungen eine dienende Funktion übernehmen, um die

Aufmerksamkeit des Hörers auf wichtige Elemente der Oberfläche zu lenken, die für die Erfassung des Funktionszusammenhangs relevant sind.

Als wesentliche Unterschiede von Beschreiben und Erklären können damit die Art der konstitutiven Bestandteile sowie deren Anordnung benannt werden. Während es beim Erklären darum geht, Bestandteile anzuführen, mit deren Hilfe tiefer liegende funktionale Zusammenhänge aufgezeigt werden können, sind es beim Beschreiben oberflächlich wahrnehmbare Elemente, die nach ihren räumlichen Abfolge-Aspekten miteinander verkettet werden. Diese entsprechen den vom Sprecher subjektiv wahrgenommen und für das Hörerinteresse als relevant erachteten. Auch die angestrebte Wissensveränderung (Zweck) unterscheidet sich dahingehend, dass es beim Beschreiben die Etablierung einer äußeren, oberflächlichen Vorstellung des Sachverhalts geht, während beim Erklären ein Verstehen der funktionalen Zusammenhänge im Vordergrund steht.

1.3.4.5 Instruieren

Im Bereich der Handlungsanweisungen sind zwei grundsätzlich verschiedene Auffassungen von Erklären und Instruieren zu unterscheiden. Während in einigen Arbeiten das Instruieren als eine besondere Form des mündlichen Erklärens betrachtet wird, das auf praktisches Handeln abzielt, und keine Unterscheidung zwischen den beiden sprachlichen Handlungen getroffen wird (vgl. u.a. FICKERMANN, 1994: 82f.), sehen andere das Erklären als besondere sprachliche Handlung innerhalb von Instruktionen an. Instruktionen werden damit als „komplexe Handlungen, die der Vermittlung von praktischen Fertigkeiten dienen“ (BECKER-MROTZEK, 1997: 131) betrachtet, innerhalb derer es zu unterschiedlichen Sprechhandlungen, u.a. auch zum Erklären, kommen kann. So führt BRÜNNER (1987) aus, dass im Zusammenhang mit der Demonstration auf Seiten des Instruierenden „die Beschreibung von Tätigkeiten in ihrer (äußeren) Struktur oder in ihrem Ablauf sowie die Begründung und die Erklärung, die (innere) Zweck- oder Sachzusammenhänge herstellen“ (ebd.: 124) prototypische Muster darstellen. BECKER-MROTZEK (1997) zeigt an schriftlichen Instruktionen, den Bedienungsanleitungen, dass deren Kern, die eigentliche Anleitung, aus komplexen Anweisungen und Abbildungen besteht.

„Die komplexen Anweisungen als zusammengesetzte Sprechhandlungen bestehen im wesentlichen aus vier verschiedenen basalen Sprechhandlungen: den ANWEISUNGEN, OPTIONSANGABEN, BESCHREIBUNGEN und ERKLÄRUNGEN. Sie zusammen machen den Großteil aller komplexen Anleitungen aus;“ (ebd.: 150).

Die Aufgabe der Erklärung im Rahmen einer Instruktion ist es, dem Benutzer bestimmte nichtsichtbare Funktionszusammenhänge darzulegen, um ihm „Einsicht in die interne Wirkungsweise des Geräts zu verschaffen“ (BECKER-MROTZEK, 2003: 32). Auch er betont die „Nicht-Wahrnehmbarkeit an der Oberfläche“ (ebd.: 183) als zentrales Merkmal erklärender Aspekte und sieht damit den Zweck jeder erklärenden Handlung in der sprachlichen Darstellung dieser nicht-sichtbaren Sachverhalte. Bei seiner Untersuchung zu schriftlichen Instruktionen (Bedienungsanleitung einer Stoppuhr) stellt er fest, dass neben beschreibenden und begründenden Handlungen eben auch erklärende vorkommen. Diese beziehen sich in erster Linie auf die Bedeutung einzelner Zeichen der Anzeige oder bestimmte technische Funktionsweisen. So wird mit der Erklärung „Läuft die Stopp-Zeit länger als 30 Minuten, ändert sich die Anzeige im Anzeigefeld und es erscheint [0:30] die Stunden-/Minutenanzeige“ (ebd. 185). Der Fokus des Lesers wird auf zwei miteinander verbundene Funktionen gelenkt, zwischen denen ein systematischer Zusammenhang besteht. Dieser wird durch ein bestimmtes Zeichen auf der Uhr sichtbar, dessen Bedeutung dadurch erklärt wird. Erklärungen technischer Zustände, die auch als technische Erläuterungen bezeichnet werden, vermitteln dem Leser „ein Wissen über die von ihm bewirkten technischen Prozesse. Er soll in einem handlungsrelevanten Umfang erfahren, welche nicht-sichtbaren Folgen seine Bedienungshandlungen haben.“ (ebd.: 187)

Als Beispiele werden Formulierungen zur Zwischenzeitmessung angeführt: „Nur die Stundenpunkte blinken. Das ist das Zeichen dafür das die Stoppzeitmessung im Hintergrund unverändert ~~weiter~~ fortgesetzt wird“ (ebd.)

In Anlehnung an BRÜNNER (1987) und BECKER-MROTZEK (1997/2003) wird das Instruieren als Überbegriff für verschiedene Arten komplexer Handlungen gesehen, „die der Vermittlung von praktischen Fertigkeiten dienen“ (BECKER-MROTZEK, 1997: 121). Dabei ist Instruieren keineswegs gleichzusetzen mit dem Erklären, sondern vielmehr können Instruktionen verschiedene wissensvermittelnde Tätigkeiten umfassen, u.a. auch erklärende Handlungen³².

³² Mit Blick auf die Spielerklärungen (vgl. S. 42ff.) wäre es daher eigentlich sinnvoller von Spielinstruktionen bzw. Spielanweisungen zu sprechen, da diese auch verschiedene Arten wissensvermittelnder Handlung enthalten können.

1.3.4.6 Übersicht über die dem Erklären nahe stehenden Handlungsmuster

Abschließend erfolgt eine tabellarische Gegenüberstellung der funktionsähnlichen sprachlichen Handlungsmuster. Diese wurde von HOHENSTEIN (2009) für die explanativen Handlungen *Begründen*, *Erläutern* und *Instruieren* bereits vorgenommen. Dabei stellt sie die „Einbettung in einen `interaktiven Kontext`, d.h. in einen *Handlungszusammenhang*“ (ebd.: 39) für die zu treffende Unterscheidung als wesentlich heraus und gliedert diesen

„in `Vorgeschichte`, eigentliche Handlung und Nachgeschichte der Handlung, wobei aus der Vorgeschichte der Ansatzpunkt des analytisch interessierenden Handelns rekonstruierbar ist, und mit der Nachgeschichte die übergeordneten, zumeist institutionell vorgegebenen Zwecke sowie die im Handlungsweg der Interagierenden gemeinsamen bzw. individuell verfolgten Ziel erschließbar werden“ (ebd.: 40).

Neben der Vorgeschichte, dem Ansatzpunkt und dem Zweck sieht Hohenstein als weitere Charakteristika zur Differenzierung die jeweils spezifische Defizienz im hörerseitigen Wissens- oder Handlungsraum sowie deren Bearbeitung durch eine entsprechende Handlung für relevant an. Daraus ergibt sich folgende Synopse (ebd.: 40):

Tabelle 1.3.4.6.a.: Synopse dem Erklären nahe stehender sprachlicher Handlungen
(nach HOHENSTEIN, 2009: 40)

Handlungsmuster/Charakteristik	Begründen	Erläutern	Instruieren	Erklären
Vorgeschichte	Eingeschoben in kooperative Interaktion, reparativ: problematisches bzw. nicht vorhandenes Wissensselement bei H	Entscheidungsdiskurs, Agent-Klient-Interaktion; asymmetrisches Wissen	Lehr-Lern-Diskurs, Handlungsanleitung bzw. –anweisung; asymm. Zuständigkeit	Wissensauf- und ausbau-Diskurse; asymmetrisches Wissen/Wissensdivergenz
Ansatzpunkt	Nicht-sprachliche Handlung (F) bzw. sprachliche Handlung (p) von S	sprachlicher Ausdruck in p, problematisches Symbolfeld	Handlungsfähigkeit Hs für F in P	Funktionszusammenhang (was, wie, warum) in P
Defizienz	H versteht F bzw. p nicht, nicht integrierbar in Π H; gefährdet kooperatives Handlungssystem	H kann Ausdruck nicht mit außersprachlicher Wirklichkeit P verbinden; gefährdet Entscheidung, Handlungsübernahme	Partielle Handlungsunfähigkeit Hs; gefährdet Delegieren/Durchführen e. Handlung	H hat keine Einsicht in den Funktionszusammenhang; gefährdet „nur“ eigene Erkenntnis
Bearbeitung	S aktualisiert Wissensselement/e Hs zwecks Verstehenssynchronisierung	S zerlegt Ausdruck in charakteristische, einfachere Bestandteile	S zerlegt Handlungsschritte, orientiert, benennt Abfolgecharakteristik	S zerlegt Erklärungsgegenstand in konstitutive Bestandteile, Funktionszuordnung, Verankerung in Π H
Zweck	Umorganisation hörerseitiger Wissensstrukturen p Π H folgerichtig repräsentiert	Ausbau entscheidungsrelevanten Wissens bei H; p P; Befähigen zur Entscheidung, Übernahme einer Teilhandlung	Aufbau handlungsrelevanten Wissen bei H; p F; Befähigen zur eigenständigen Handlungsdurchführung	Strukturierter Wissensausbau; Einsicht/Erkenntnis p (P in Π H)

Die Charakteristika dieser Synopse eignen sich auch dafür, die beiden weiteren in diesem Unterkapitel angeführten sprachlichen Handlungen, das Definieren und das Beschreiben, von der Handlung des Erklärens abzugrenzen. So lässt sich für das Definieren als Vorgeschichte ein eher wissenschaftlicher Diskurs angeben, in dem eine Wissensdivergenz zwischen S und H vorliegt. Dabei bildet ein sprachlicher Ausdruck in p den Ansatzpunkt für die Definition. Die Defizienz bezieht sich auf eine Wissenslücke im Wissen von H, d.h. wie beim Erläutern kann H den Begriff nicht mit der außersprachlichen Wirklichkeit P verbinden, allerdings gefährdet diese nicht eine Entscheidung bzw. Handlungsübernahme durch H, sondern dient S lediglich als Ausgangspunkt für seine weiteren Ausführungen. Der Zweck des Definierens besteht also in der Vermittlung von Fakten einer nicht mehr zu hinterfragenden Größe, wobei die Integration in die hörerseitigen Wissensstrukturen zweitrangig ist.

Für das Beschreiben sind unterschiedliche Handlungskontexte als Vorgeschichte denkbar. Ansatzpunkt für beschreibende Handlungen stellt ein Sachverhalt dar, der H nicht zugänglich ist und damit die Etablierung eines gemeinsamen Vorstellungsraumes gefährdet. Um diese Defizienz zu bearbeiten, wählt S einen bestimmten Verankerungspunkt als gemeinsamen Fokus aus, zerlegt den Sachverhalt in seine Oberflächen-Positionen und gibt zu einzelnen Positionen noch sein Verhältnis an. Der Zweck dieses Vorgehens besteht darin, H eine Orientierung im Vorstellungsraum, d.h. eine oberflächliche Vorstellung des Sachverhalts zu ermöglichen.

Die Tabelle gibt die Charakteristika der beiden sprachlichen Handlungen nochmals wieder:

Tabelle 1.3.4.6.b.: Erweiterung *Synopse*

Handlungsmuster/ Charakteristik	Definieren	Beschreiben
Vorgeschichte	Wissensveränderung im (wissenschaftlichen) Diskurs	Wissensveränderung in unterschiedlichsten Handlungszusammenhängen
Ansatzpunkt	Sprachlicher Ausdruck in p	Sachverhalt
Defizienz	H kann Ausdruck nicht mit außersprachlicher Wirklichkeit P verbinden; gefährdet Verstehen weiterer Ausführungen von H	H hat keine Vorstellung über den Sachverhalt, gefährdet die Etablierung eines gemeinsamen Vorstellungsraumes
Bearbeitung	Angabe von nicht zu hinterfragenden Aspekten zum Definiendum	Wahl eines gemeinsamen Fokus, Zerlegung des Sachverhalts in Oberflächen-Positionen, Angabe des Verhältnisses zu einzelnen Positionen
Zweck	Darstellung des Definiendums als unumstößliche Größe von allgemeiner Gültigkeit	Etablierung einer oberflächlichen Vorstellung des Sachverhalts

Inwiefern diese Abgrenzung eine eher idealtypische Differenzierung darstellt und das Erklären tatsächlich als einzelne sprachliche Handlung zu realisieren bzw. isolieren ist, ist ein

Aspekt, der in der Analyse des vorliegenden Datenkorpus noch geklärt werden muss. Der Blick auf die verschiedenen Formen des Erklärens deutet jedoch eher darauf hin, dass „das Erklären (...) unter Inanspruchnahme von Realisierungen verschiedener anderer Handlungsmuster kommunikativ umgesetzt“ (HOHENSTEIN, 2006: 26) wird.

1.3.5 Zusammenfassung

Aus der Sichtung der Literaturlage zum Erklären als sprachlicher Handlung ergeben sich einige zentrale Bestimmungselemente. So können Angaben zur typischen Handlungskonstellation ebenso gemacht werden wie zum Ablauf einer Erklärhandlung, zu verschiedenen Formen des Erklärens und bestimmten sprachlichen Mitteln sowie zu Unterscheidungsmerkmalen der dem Erklären nahe stehenden Handlungen:

Zunächst einmal lässt sich das Erklären als eine besondere Art der Wissensvermittlung bestimmen, die sich durch ein Mehr bzw. eine gewisse Komplexität gegenüber anderer wissensvermittelnder Handlungen auszeichnet (vgl. FIEHLER, 2007). Dieses Mehr an Wissensvermittlung kommt dadurch zustande, dass der Erklärende tiefer liegende, funktionale Zusammenhänge des Explanandums aufzeigt, die sich dem Erklärung-Suchenden nicht allein durch Nachdenken erschließen, da sie nicht an der Oberfläche wahrnehmbar sind. Dabei erfolgt das Aufzeigen durch die Zerlegung und Systematisierung des Explanandums in konstitutive Bestandteile, die einer möglichst exakten Widerspiegelung von P in p entspricht und den Anspruch der allgemeinen Gültigkeit erhebt.

Als sprachliches Handlungsmuster ist das Erklären gekennzeichnet durch eine asymmetrische Grundkonstellation zwischen mindestens einem Wissenden/ Könnenden und einem Nicht-Wissenden/Nicht-Könnenden sowie den Zweck, das Wissensdefizit auszugleichen und damit eine Wissensveränderung beim Hörer zu erreichen. Dabei erfolgt die Realisierung des Ziels in mehreren Schritten: Ausgangspunkt bildet die Fokussierung des Explanandum durch den Erklärung-Suchenden (Hörer H) oder den Erklärenden selbst (Sprecher S) (vgl. HOHENSTEIN, 2006), wodurch sich ein Erklärbedarf etabliert. Um den Erklärbedarf, d.h. das Wissensdefizit, zu decken und in eine Wissenssuffizienz zu überführen, muss S das Explanandum zunächst einmal mental zerlegen. Dafür greift er auf ein Erklärungssystem zurück, das auch H vertraut sein muss. Das Erklärungssystem besteht je nach Explanandum aus unterschiedlichen konstitutiven und weiteren Bestimmungen, die nicht nur durch die innere Struktur des Gegenstandes definiert sind³³, sondern sich auch aus institutionellen, alltäglichen und anderen Wissenselementen zusammensetzen. Nach der mentalen Zerlegung

³³ Im Bereich der Wortbedeutungen ist dies beispielsweise ein Wortbedeutungskonzept, für naturwissenschaftliche Phänomene die Rückführung auf eine Ursache... (vgl. Hohenstein, 2006: 184).

des Explanandums und Systematisierung der konstitutiven Bestandteile exothetisiert S diese und nimmt eine funktionale Zuordnung der Bestimmungen zu übergeordneten bzw. tiefer liegenden Zusammenhängen vor. Zuletzt erfolgt die Verankerung im Π -Bereich von H³⁴.

Im Gegensatz zu den wissenschaftstheoretischen Auffassungen bleibt das Erklären als sprachliches Handeln nicht auf kausale Erklärungen von Sachverhalten oder Ereignissen beschränkt, sondern kann verschiedenste Erklärgegenstände und –typen umfassen. Während einige Autoren eine Einteilung in Sachverhalts-, Handlungs-, Gegenstand-, Phänomen- und Worterklärung vornehmen, wählen andere die die Erklärung auslösende Frage als Einteilungskriterium (Erklären-warum, Erklären-wie, Erklären-was). Auch eine Kombination beider Kriterien ist möglich. So kann beispielsweise erklärt werden, warum eine Handlung vollzogen wurde/wird oder wie sie vollzogen wurde/wird. Generell lassen sich aber präferierte Erklärungsfragen den Explananda zuordnen: Sachverhalte => Erklären-warum, Gegenstände => Erklären-wie, Wörter => Erklären-was. Genau in diesen verschiedenen Erklärtypen spiegelt sich die Nähe zu anderen wissensvermittelnden Handlungen wider, die sich über die in der semantischen Perspektive angeführten noch um das Beschreiben und das Instruieren erweitern lassen. Obwohl eine Abgrenzung dieser sprachlichen Handlungen vom Erklären möglich ist, stellt sich die Frage, ob dies sinnvoll ist und diese sprachliche Handlungen nicht vielmehr für das Erklären funktionalisiert werden können. In diese Richtung gehen auch einige der erwähnten Arbeiten (vgl. u.a. HOHENSTEIN, 2006/KLANN-DELIUS, 1985/KLEIN, 1986), die das Erklären nicht als eindeutig abgrenzbare einzelne Handlung darstellen sondern als aus verschiedenen sprachlichen Handlungen zusammengesetzte. HOHENSTEIN (2006) spricht in diesem Zusammenhang von einem „Illokutionsverbund Erklären“ (ebd: 114).

Damit liefern die Ergebnisse der pragmatisch-funktionalen Perspektive viele wesentliche Elemente für eine Begriffsbestimmung der sprachlichen Handlung *Erklären*. Da es in der vorliegenden Untersuchung um das Erklären in einem ganz bestimmten Kontext geht, nämlich dem Kontext der Institution Schule, wird nun in der vierten und letzten Perspektive versucht, die Besonderheiten des Erklärens im unterrichtlichen Rahmen zu beleuchten.

³⁴ Diesem Schritt misst auch KIEL (1999) im Kontext Schule eine zentrale Bedeutung zu, wie die Ausführungen im nächsten Abschnitt zeigen werden.

1.4 Die schulische Perspektive: Erklären als unterrichtliches Handeln

Wie in der Einleitung bereits gezeigt wurde, gilt das Erklären als eine prototypische Handlung der unterrichtlichen Interaktion, die der Wissensvermittlung dient. Dabei steht das Erklären vor allem als Tätigkeit der Lehrkraft im Blick der neueren Qualitätsstudien. Um sich dem Erklären im schulischen Kontext zu nähern, sind deshalb zunächst einige Anmerkungen zur Institution Schule und ihrer zentralen Aufgabe, der Wissensvermittlung, nötig (1.4.1), bevor das Erklären als unterrichtliches Handeln von Lehrern und Schülern genauer betrachtet wird (1.4.2). Am Ende steht schließlich eine Zusammenfassung der Spezifika der schulischen Erklärsituation (1.4.3).

1.4.1 Unterricht als sprachliches Handeln

Ein wesentliches Kennzeichen von Unterricht ist seine Komplexität. BECKER-MROTZEK/VOGT (2001) präzisieren diese, wenn sie schreiben: „Das Unterrichtsgeschehen ist ein vielschichtiges Zusammenspiel von kommunikativen, sozialen, emotional-affektiven und kognitiven Prozessen“ (ebd.: 4). Dabei messen sie insbesondere den kommunikativen Prozessen eine zentrale Position bei, denn diese dienen nicht nur dazu, die soziale Wirklichkeit des Unterrichtsgeschehens zu etablieren oder Lernprozesse zu steuern, sondern sie verleihen auch den emotionalen Aspekten Ausdruck. Geprägt sind die kommunikativen Prozesse in besonderer Weise durch drei Aspekte von Unterricht: den Charakter der Öffentlichkeit, den Einfluss der Institution sowie der Hauptaufgabe der Wissensvermittlung. Durch die gleichzeitige Anwesenheit mehrerer Personen im Klassenraum ergibt sich zwangsläufig eine Situation, in der die Anwesenden prinzipiell alle Tätigkeiten der Mit-anwesenden beobachten können, wodurch eine permanente Öffentlichkeit existiert. Hinzu kommt, dass die große Öffentlichkeit eine einheitliche Aufmerksamkeitsausrichtung erforderlich macht, um die thematischen Inhalte der Stunde zu vermitteln. Diese Ausrichtung erfolgt zumeist durch den Lehrer, wobei sich natürlich auch die Schüler aktiv an der Gestaltung des Unterrichts beteiligen können; manchmal auch in Form von Nebengesprächen. Die Öffentlichkeit von Unterricht ist mit dadurch bedingt, dass Unterricht ein institutionelles Ereignis ist, das ganz bestimmten gesellschaftlichen Vorgaben verpflichtet ist. Als „gesellschaftliche Apparate“ (vgl. EHLICH/REHBEIN, 1977: 37) erfüllen Institutionen ganz bestimmte gesellschaftliche Zwecke. Sie sind „verfestigte gesellschaftliche Einrichtungen, die mit speziell ausgebildetem Personal wiederkehrende Aufgaben nach festen Regeln erledigen“ (BECKER-MROTZEK/VOGT, 2001: 5). Um diese wiederkehrenden Aufgaben erledigen zu können, verfügen die in der Institution Handelnden (Aktanten) über ein Wissen,

„das unmittelbar in ihre Beziehungen zur jeweiligen Institution biographisch eingebunden ist“ (EHLICH/REHEBEIN, 1977: 38). Insgesamt lassen sich sechs Strukturtypen von Aktantenwissen unterscheiden, wobei Typ (0) eine Sonderstellung einnimmt:

„ Strukturtyp (0): *partikuläres Erlebniswissen*

Strukturtyp (1): *Einschätzung*

Strukturtyp (2): *Bild*

Strukturtyp (3): *Sentenz*

Strukturtyp (4): *Maxime*

Strukturtyp (5): *Musterwissen*

Strukturtyp (6): *Routinewissen*“ (ebd.: 44)

Unter partikulärem Erlebniswissen wird der individuelle Anteil des Aktantenwissens verstanden, das ein Aktant über ein einzelnes Wissensselement entwickelt, ohne es zu systematisieren. Einschätzungen dagegen sind bereits etwas stärker systematisiert und stellen „individuelle Interpretationen bestimmter Wirklichkeitsteile dar; sie bilden alltagssprachliche Vorstellungen, die sich die Aktanten auf der Grundlage einer (...) begrenzten Auswahl von Phänomenen machen“ (ebd.: 49)

Mehrere dieser Einschätzungen ergeben zusammen den dritten Strukturtyp, das Bild, wodurch ein abgerundetes Wissen zu einem bestimmten Objekte entsteht. Während die bislang genannten Typen auf die Tätigkeit eines Wissenden zurückzuführen sind, stellt die Sentenz ein Wissen dar, das für alle Wissende in gleicher Weise gilt, also eine allgemeine Beschreibung von Wirklichkeitsstrukturen ist. Sentenzen sind eine Art „kollektiver Merksätze“, denen für die Organisation und Verwendung des Wissens eine wichtige Rolle zukommt (vgl. ebd.: 57). Direkt mit dem Handeln in Institutionen verbunden sind die Strukturtypen (4) – (6), d.h. hierin finden sich die festen Regeln, nach denen die Aufgaben erledigt werden. Maximen können als Konsequenzen bezeichnet werden, die der Handelnde aus vorangehenden Handlungen zieht und die er bei zukünftigen ähnlichen Handlungen berücksichtigt. Sie dienen als individuelle oder allgemeine Richtsätze und werden von Ehlich/Rehbein auch als „handlungsleitendes Destillat vorgängiger Erfahrung“ titulierte (ebd.: 58f.). Eine rein allgemein verbindliche Form der Handlungsorganisation ist das Musterwissen. Es entsteht durch Einüben von Mustern und ist tief in der Erfahrung der Aktanten verwurzelt, sodass es selten bewusst eingesetzt wird. Nur wer die Muster richtig anwenden kann, d.h. über ein adäquates Musterwissen verfügt, ist in der Institution handlungsfähig, womit die große Handlungsrelevanz dieses Strukturtyps deutlich wird (vgl. ebd.: 68). Im Rahmen der Muster führen die Aktanten häufig ganz spezifische, weitgehend automatisierte Verkettungen von Handlungen aus, die sogenannten Routinen. Das Wissen über diese ist den Aktanten noch

weniger bewusst als das Wissen über die Muster. Jeder dieser Strukturtypen ist entscheidend beeinflusst vom Charakter und Zweck der jeweiligen Institution. In der Institution Schule sind beispielsweise die bedingte Freiheit der Aktanten³⁵ sowie die Selektionsfunktion wichtige Einflussgrößen.

Eng verbunden mit der Institutionalität steht die zentrale Aufgabe von Unterricht, die Wissensvermittlung. Viele der sprachlichen Handlungen dienen dieser Aufgabe³⁶. Da es sich auch bei der Wissensvermittlung um eine Veränderung der Handlungszusammenhänge im Sinne der Erfüllung wiederkehrender Bedürfnisse handelt, haben sich auch hier standardmäßige Bearbeitungsverfahren (Handlungsmuster) etabliert. EHLICH/REHEBEIN (1986) rekonstruieren vier solcher sprachlichen Handlungsmuster, die alle etwas mit der Vermittlung von Wissen durch die Lehrkraft zu tun haben: das Aufgabe-Stellen/Aufgaben-Lösen-Muster, das Rätselraten, der Lehrervortrag mit verteilten Rollen sowie das Begründen. Allen gemeinsam ist eine asymmetrische Grundkonstellation zwischen Wissendem (Lehrer) und Nicht-Wissendem (Schüler), wodurch die Handlungsmöglichkeiten prinzipiell ungleich verteilt sind. Hinzu kommt, dass es sich bei fast jedem Unterrichtsgespräch um eine Mehrfachadressierung handelt, d.h. der Sprecher sich an viele Adressaten richtet. Dadurch kann der Sprecher niemals sicher sein, ob alle Hörer seinen Ausführungen folgen (können) bzw. manche Hörer bereits über das von ihm vermittelte Wissen verfügen und sich eventuell langweilen. Ausgehend von dieser Grundkonstellation kann sich die Lehrkraft nun verschiedener Muster bedienen, um Wissen zu vermitteln. Eine sehr typische Form ist dabei das Stellen einer Aufgabe durch den Lehrer und das Lösen derselben durch die Schüler³⁷. EHLILCH/REHNEIN (vgl. ebd.: 8) sehen hierin eine besondere Form des Problemlösens, mit der Standardproblemlösungen schneller vermittelt werden können. Die Notwendigkeit der schnelleren Vermittlung von Wissen, „der akzelerierte Wissenserwerb“ (ebd.: 13), ist den komplexen hochentwickelten Wissenssystemen geschuldet, die es einer Gesellschaft nicht mehr ermöglichen, jedes Problem einzeln zu bearbeiten. Deshalb werden im Aufgabe-Lösungs-Muster, kurz für Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen-Muster, die einzelnen Teile des Problemlöseprozesses auf den Aufgabensteller und die Aufgabenlöser verteilt:

³⁵ Damit sind die Schulpflicht der Schüler und die Abhängigkeit der Lehrer als Beschäftigte der Institution gemeint.

³⁶ Daneben können noch andere Diskurstypen innerhalb des Unterrichts auftreten, die auf die Organisation von Unterricht oder auf die Teilnahmeverteilung gerichtet sind oder neben dem eigentlichen Unterrichtsgespräch stattfinden. Außerdem kommt es auch zu außerunterrichtlichen Gesprächen, beispielsweise in der Pause oder bei Elternterminen.

³⁷ Auch Sinclair/Coulthard (1975) und Mehan (1979) haben diese Strukturabfolge erkannt und sie durch eine dritte Position, die Evaluation/das Feedback ergänzt. Resultat ist das klassische IRE/IRF-Schema, das die typische Struktur eines Unterrichtsgesprächs durch die Folge von Initiation, Reply und Evaluation/Feedback darstellt.

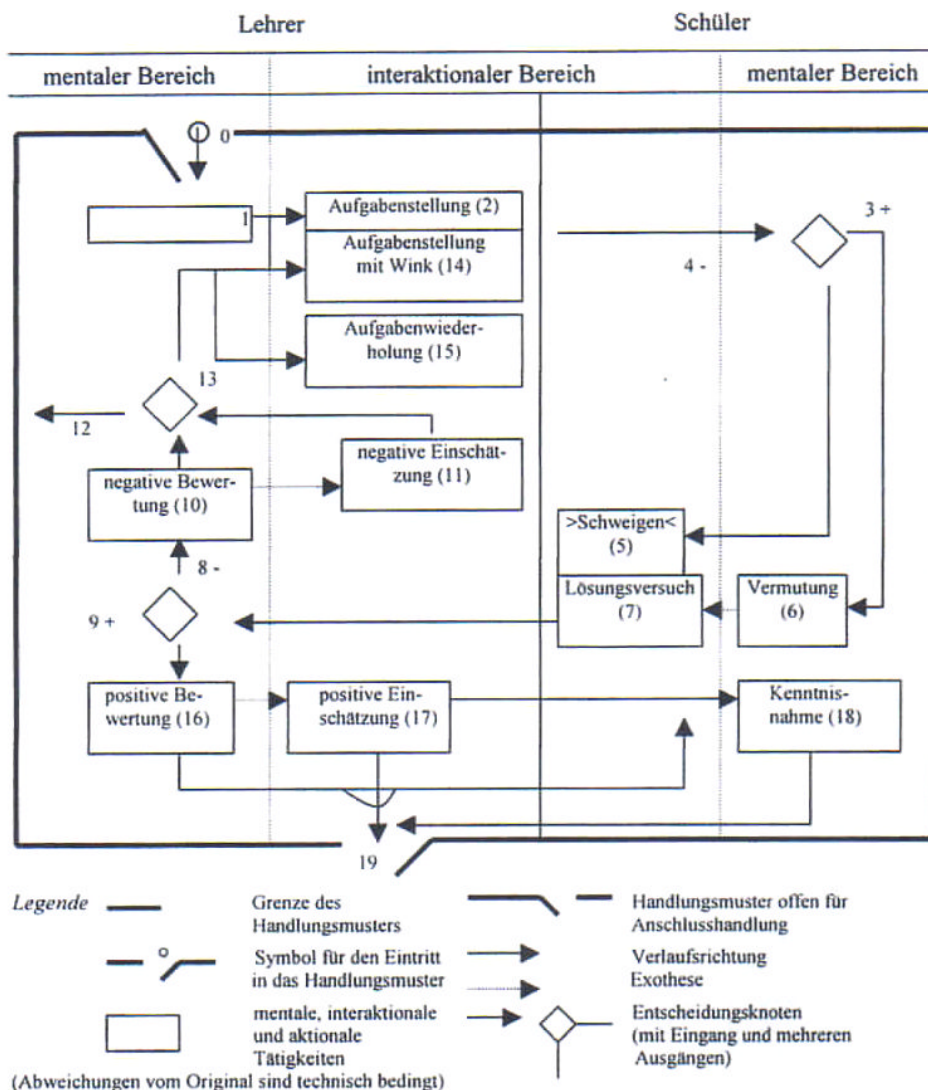


Abbildung 1.4.1.a.: Handlungsmuster *Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen*
(aus BECKER-MROZTEK/VOGT, 2001: 42)

„Die initiale Sequenzposition (1) wird durch das Ergebnis komplexer Tätigkeiten des Lehrers eingenommen. In ihnen geschieht die unterrichtliche Detailplanung für die im nächsten Schritt zu verbalisierende Aufgabenstellung. Der Schlusspunkt dieser Planung ist mit der ausgebildeten Absicht, die Aufgabe zu stellen, erreicht. Die folgende Sequenzposition (2) ist die Aufgabenstellung. Sie wird durch L ausgeführt. S bildet, sofern er die Aufgabe als für sich lösbar hält (3), mental eine Vermutung (6) aus, die er in einem Lösungsversuch verbalisiert (7): Die Umsetzung des mentalen Sachverhalts in den verbalen nennen wir Exothese. S exothetisiert also seine Vermutung durch den Lösungsversuch. Sofern S die Aufgabe für sich für nicht lösbar hält (4), ergibt sich auf seiner Seite Schweigen (5). Der Lehrer hat den Lösungsversuch im nächsten Schritt zu überprüfen. Ergibt sich eine positive Bewertung (9), macht er in einer Exothese diese Bewertung (16) dem Schüler, der den Lösungsversuch gebracht hat, kenntlich (positive Einschätzung (17)). Zugleich gibt er damit den Schülern zu erkennen (18), daß das Muster der Aufgabe-Lösungs-Sequenz erfolgreich durchlaufen ist und daß ein anderes Muster sich anschließen kann (19). Für die Schüler bedeutet das, daß sie keine weiteren Vermutungen mehr

anzustellen brauchen. Zugleich wird mit (18) das im Lösungsversuch enthaltene vermutete Wissen in den Zustand des tatsächlichen Wissens überführt. Ergibt sich jedoch (8) für den vom Schüler geäußerten Lösungsversuch eine negative Bewertung (10), so bringt L diese in einer Exothese für die Schüler zum Ausdruck (11), oder er geht direkt zu einer Entscheidung über den weiteren Verlauf über (12/13). Entweder kann er die Sequenz abbrechen (12) (damit wäre der Weg für ein anderes Muster frei); oder er geht zu (2) zurück und macht dadurch deutlich, daß die Aufgabenstellung weiterhin in Kraft ist. Die Schüler sind damit wieder aufgefordert, Vermutungen auszubilden (6) usw. Häufig wird das Weiterhin-in-Kraft-Sein der Aufgabenstellung so zum Ausdruck gebracht, daß die Aufgabe wiederholt oder paraphrasiert wird (15), mit oder ohne Wink. Der Lehrer kann auch einfach einen Wink geben (14), (15)“. (ebd.: 17)

Das Rätselraten als zweites sprachliches Handlungsmuster ähnelt dem Aufgabe-Lösungs-Muster sehr. Einziger Unterschied ist, dass die Aufgabenstellung nicht klar und präzise formuliert wird, sondern in Form eines Rätsels, sodass auch andere mentale Prozesse zum Finden der Lösung nötig werden. Auch im Datenkorpus finden sich solche rätselartigen Aufgabenstellungen:

- RS8: *Abstrakta und Konkreta (Nomen/Nominalisierung)*

[1]	<div> ! : </div> <div> L kennt jemand vielleicht ein wort (2sec) ein fremdword das so </div>
[2]	<div> : ! ! ! </div> <div> L ähnlich lautet .. wie sub.stan.tiv (5sec) fast gleich (5sec) </div> <div> S1 meldet sich </div>

Anstatt nach einem Wort zu fragen, das in *Substantiv* enthalten ist, baut der Lehrer eine gewisse Spannung auf, indem er die Fragestellung stückweise, durchbrochen von kurzen Pausen, aufbaut und zusätzlich durch Modulation seiner Stimme die Neugierde der Schüler zu wecken versucht.

Dagegen stellt der Lehrervortrag mit verteilten Rollen eine völlig andere Art der Wissensvermittlung dar. Er steht in enger Nähe zum Vortrag, der aus einer Verkettung von Sprechhandlungen eines Sprechers besteht, der diese ohne einen dazwischen stattfindenden turn-Wechsel realisiert. Diese Sprechhandlungen sind zumeist Assertionen³⁸, in denen ein komplexer Wissensinhalt transportiert wird. Dem Vortrag als solchem liegt ein propo-

³⁸ „Die Assertion ist ein sprachliches Handlungsmuster zur Übertragung von Wissen, d.h. zur Ausfüllung eines spezifischen Wissensdefizits eines Hörers durch einen Sprecher, der über genau dieses spezifische Wissen verfügt“ (Ehlich/Rehbein, 1986: 28). Sie besteht aus einer Verkettung von Thema-Rhema-Strukturen mit spezifischen propositionalen Restriktionen (vgl. S. 71ff.).

sitionaler Gesamtplan zugrunde, „durch den der konkrete Abfolgeplan der Assertionsverkettung determiniert ist“ (ebd.: 82). Der Lehrervortrag mit verteilten Rollen ist nun eine bestimmte Art des Vortrags, die stark durch die Zuhörerschaft beeinflusst ist. So wird die Realisierung des Gesamtplans, d.h. die Zerlegung in Thema und Rhema der Assertionen, auf Lehrer und Schüler verteilt, mittels Regiefrage³⁹. Lehrer und Schüler realisieren damit gemeinsam, vermittelt über die Regiefrage, den Lehrervortrag, indem die Rhema-Gewinnung den Schülern übertragen wird (vgl. ebd.: 83). Damit enthält der Lehrervortrag mit verteilten Rollen sowohl Teile des Musters Vortrag als auch Elemente einer Sprechhandlungssequenz und nimmt die paradoxe Form einer sequenzierten Verkettung an. An einem verkürzten Beispiel aus dem Datenkorpus soll dies veranschaulicht werden⁴⁰:

- RS8: *Mittagskatze (Metapher)*

[14]		/	
L	bekommst bei den begriffen .. welche.. wir gehen aus von dem		
[15]	L	begriff <i>mittag</i> (4sec) jetzt WEIter welcher begriff gehört noch	
[16]		:	:
L	dazu(1sec) ja	also glüh/ glühend so wie aus	
	<i>zeigt auf S2</i>		
S2	glühende dächer		
	<i>meldet sich</i>		
[17]		+	+
L	glühende dächer weiter .. WANN (1sec)	im SOMmer	
	<i>zeigt auf S3</i>		
S3	sommer		
	<i>meldet sich</i>		
[18]		:	:
L	.. so . was ham wr jetzt . glühende . MITtag . glühende dächer .		
[19]		:	- +
L	SOMmer .. ja WAS spüren wir jetzt (1sec)	hitze und WAS	
	<i>zeigt auf S4</i>		
S4	hitze		
	<i>meldet sich</i>		

Schneidet man nun die „überflüssigen“ Elemente heraus und formuliert die Aussagen um, ergibt sich folgende Thema-Rhema-Verteilung:

³⁹ Regiefragen sind solche Fragen, durch die der Lehrer von den Schülern genau die Antworten bekommt, die in seinen Vortragsplan passen.

⁴⁰ Das gesamte Transkript mit Analyse befindet sich ab S. 232.

Tabelle 1.4.1.a.: Lehrervortrag in verteilten Rollen

Thema (Lehrer)	Rhema (Schüler)
Er beschreibt nicht in Wirklichkeit eine Katze (...) jetzt weiter welcher Begriff gehört noch dazu ... nein Mittag ja (Fl.1-9)	glühende Dächer
Also glüh/glühend so wie aus glühende Dächer weiter wann (Fl. 10)	Sommer
Im Sommer so was ham wr jetzt glühende Mittag glühende Dächer Sommer ja was spüren wir jetzt (Fl. 11, 12)	Hitze

Zuletzt ist noch das Handlungsmuster *Begründen* zu erwähnen. Da dieses Muster bereits in Kapitel 1.3.4.1 ausführlich dargestellt wurde, wird dieser Stelle auf weitere Ausführungen verzichtet. Es werden jedoch noch einige kritische Anmerkungen zu den vier Handlungsmustern angeführt.

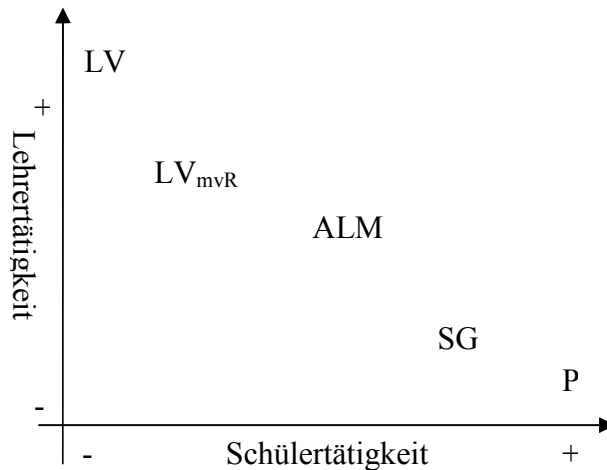
Alle vier Muster gehören zu den Handlungen, die im Unterricht vorzufinden sind und damit eine wichtige Orientierung für alle unterrichtenden Personen geben, was die Bewusstmachung kommunikativer Prozesse anbelangt. Sie verdeutlichen nochmals die Macht der Frage und welchen Einfluss der Lehrkraft auf die kommunikativen Prozesse, insbesondere bei der Vermittlung von Wissen, ausübt. Daneben gibt es auch einige kritische Anmerkungen zu machen. BECKER-MROTZEK/VOGT (2001) führen vier zu berücksichtigende Aspekte an: Erstens bleiben viele weitere Möglichkeiten der Wissensvermittlung unberücksichtigt (Gesprächskreise, Einzelarbeit...). Zweitens wird der schulischen Wirklichkeit die gesellschaftliche sehr pauschalisiert und idealisiert gegenüber gestellt. Drittens ist eine deutliche Betonung der konstitutiven Sprechakte zu erkennen (Rätselraten, Vortragen...), die eigentlich eine dyadische Situation unterstellen, und viertens wird die Einbindung der Muster in den Gesamtverlauf der Stunde nicht deutlich (vgl. ebd.: 43/44). Des Weiteren kann zum ersten Kritikpunkt ergänzt werden, dass durch die Fokussierung auf das Lehrerhandeln andere wichtige Positionen innerhalb der Muster unberücksichtigt bleiben. So wird das Aufgaben-Lösungs-Muster einseitig auf das Teilmuster Aufgabenstellen als Subtyp des

Sprechhandlungstyps Frage hin betrachtet (vgl. EHLICH/REHBEIN, 1986: 17), wodurch die Schülertätigkeiten nicht weiter präzisiert werden. Demnach ist nicht bestimmt, welche Art von sprachlicher Handlung auf der Musterposition *Lösungsversuch* realisiert werden kann. Außerdem werden auch auf Lehrerseite nicht alle Tätigkeiten spezifiziert. Unklar bleibt, woraus ein Wink und eine negative bzw. positive Einschätzung bestehen können.⁴¹

Als ein weiterer, problematisch zu sehender Aspekt lässt sich anführen, dass die Muster Aufgabe-Lösen, Rätselraten und Lehrervortrag mit verteilten Rollen auf einer anderen Ebene anzusiedeln sind, als das Begründen. Während die ersten drei eher bestimmte Unterrichtsformen beschreiben, wird mit dem Begründen eine konkrete sprachliche Handlung angesprochen, die der Wissensvermittlung dient. Um diesen verschiedenen Ebenen gerecht zu werden, schlagen BECKER-MROTZEK/VOGT (2001) vor, die unterschiedlichen kommunikativen Unterrichtsformen als Instruktionsformen zu bezeichnen. Darunter verstehen sie „unterschiedliche Kommunikations- und Interaktionsformen, deren gemeinsames Merkmal darin besteht, dass sie in irgendeiner Weise Lernprozesse anregen sollen“ (ebd.: 58). Neben dem Lehrervortrag und dem Lehrgespräch, die beide zu den lehrerzentrierte Formen zählen, führen sie noch schülerzentrierte Formen an wie Schülergespräche (Diskussionen, Gruppen-, Partnerarbeit) und Schülervorträge (Referate, Präsentationen...). Unter diesem Blickwinkel können das Aufgabe-Lösen-Muster, das Rätselraten und der Lehrervortrag mit verteilten Rollen als ein Pendant zu den verschiedenen „lehrerzentrierten Instruktionsformen“⁴² (vgl. BECKER-MROTZEK/VOGT, 2001: 58ff.) des Unterrichts gesehen werden. Gemeinsam mit den schülerzentrierten Formen können diese je nach Anteil der Lehrer- bzw. Schülerbeteiligung in einer Matrix angeordnet werden:

⁴¹ Richert (2005) zeigt beispielsweise in ihrer Untersuchung, dass einfache und komplexe Formen der Rückmeldung zu unterscheiden sind, die sich aus ganz unterschiedlichen sprachlichen Handlungen zusammensetzen können.

⁴² Die Autoren verstehen darunter „unterschiedliche Kommunikations- und Interaktionsformen, deren gemeinsames Merkmal darin besteht, dass sie in irgendeiner Weise Lernprozesse anregen sollen“ (ebd.: 58)



Erläuterung:

LV = Lehrervortrag

LV_{mvR} = Lehrervortrag mit verteilten Rollen

ALM = Aufgabe-Lösungs-Muster

SG = Schülergespräche (Partner-, Gruppenarbeit)

P = Präsentationen (Referate...)

Abbildung 1.4.1.b.: Instruktionsformen

Welche Rolle das Erklären innerhalb der einzelnen Muster spielt bzw. wie sich Erklären als unterrichtliches Handeln realisiert, haben bereits einige wenigen Arbeiten untersucht, die im Folgenden dargestellt werden.

1.4.2 Erklären als unterrichtliches Handeln

Das Erklären als expliziter Gegenstand einer Untersuchung ist im unterrichtlichen Kontext bislang eher selten zu finden. Im Rahmen seiner Untersuchung zur Sprache des Lehrers führt SPANHEL (1971) das Erklären als eine Grundform des didaktischen Sprechens an, die der unterrichtlichen Funktion der Reizdarbietung dient, wobei es eine Übergangsstellung zwischen der Informations- und Explikationsfunktion einnimmt. Dabei sieht er die wissenschaftliche Auffassung von Erklären als für den Unterricht zu eng an, denn das didaktische Erklären erklärt den Sachverhalt nicht nur für sich, sondern vor allem im Hinblick auf den Schüler, d.h. jede Erklärung muss in erster Linie für den/die Schüler angemessen sein. Für SPANHEL besteht das didaktische Erklären

„aus einer Reihe von Aussagesätzen, die den Schülern einen Sachverhalt „klarmachen“, d.h. ihn in seinen Teilen analysieren und deren Zusammenhang ersichtlich werden lassen. Auf Seiten der Schüler wird dabei ein Verstehen intendiert.“ (ebd.: 209)

Erklären hat also die Aufgabe, den Schülern bislang nicht einsichtige Zusammenhänge verständlich zu machen. Mit dieser Auffassung ist das didaktische Erklären eigentlich mit dem Begründen nach EHLICH/REHBEIN (vgl. ab S. 53) identisch. SPANHEL dagegen grenzt es dadurch ab, dass es beim Begründen um das Sichtbarmachen von Kausalzusammenhängen geht. Worin jedoch der Unterschied zwischen Sichtbarmachen und Einsichtigmachen liegt, wird nicht thematisiert. Auch für das Definieren, Beschreiben und Erläutern als weitere Grundformen im Bereich der Reizdarbietung führt er solche Bestimmungen durch. Während dem Definieren die Aufgabe der Abgrenzung eines Begriffes zukommt, wird beim Beschreiben ein den Schülern unbekannter Sachverhalt sachlich, in einem räumlichen Nebeneinander dargestellt. Beim Erläutern wird stattdessen ein bekannter Sachverhalt weiter verdeutlicht (vgl. ebd.: 238f.). Allen diesen Bestimmungen ist gemeinsam, dass sie in einem oder mehreren Punkten eher unpräzise sind bzw. stark auf einen Bereich eingengt werden. Was jedoch für das Erklären als zentraler Punkt deutlich wird, ist die Hauptaufgabe den Schülern etwas klar und verständlich zu machen.

Für BELLACK et al. (1974) dagegen steht das Erklären als eine bestimmte Art der Wissensvermittlung, nämlich als Teil der sach- und unterrichtslogischen Bedeutungen, im Vordergrund. Neben den vier Spielzügen Strukturieren, Auffordern, Reagieren und Fortführen, die die Autoren als Grundmuster des Unterrichts als Sprachspiel sehen, geben sie vier verschiedene Typen von Bedeutung an, die innerhalb der Spielzüge vermittelt werden. Darunter sind u.a. die sogenannten sachlogischen Bedeutungen, die sich auf „die kognitiven Prozesse, die bei der Beschäftigung mit dem jeweils besprochenen Unterrichtsgegenstand auftreten“ (ebd.: 35) beziehen. Diese sind stets mit den sachinhaltlichen Bedeutungen verknüpft, in denen wesentliche Aspekte des gerade besprochenen Unterrichtsaspekts thematisiert werden. Bei den sachlogischen Bedeutungen werden wiederum drei Vorgehensweisen unterschieden, wobei das Erklären, zusammen mit dem Feststellen, dem empirischen Vorgehen zugerechnet wird. Solche empirischen Aussagen liefern Informationen über die Wirklichkeit aufgrund eigener Erfahrungen. Erklären wird also als eine empirische Aussage verstanden, die „die Wirkung eines Ereignisses oder Zustands auf ein anderes Ereignis bzw. einen anderen Zustand betrifft oder (...) Ursachen für eine Ereignis oder einen Zustand angibt“ (ebd.: 38). Deshalb ist es auch nicht verwunderlich, dass BELLACK et al. das Erklären als Antworten auf Fragen nach dem *Warum* oder *Wie* charakterisieren und die Konjunktion *weil* als sprachlichen Hinweis betrachten. Sieht man sich zudem die angeführten Beispiele an, wird die fehlende Abgrenzung zum Begründen und Folgern offensichtlich. (vgl. ebd.: 38). Inwiefern er das Erklären als Überbegriff für diese Art der Sprechhandlung versteht,

die mit den konklusiven Handlungen nach KLEIN (vgl. ab S. 36) gleichzusetzen sind, wird leider nicht angesprochen. Erklären wird jedenfalls allein im Kontext von Ereignissen und Zuständen gesehen, mit der Aufgabe, einzelne der bestimmenden Faktoren miteinander in Beziehung zu setzen. Dafür werden erklärende Tätigkeiten aber sowohl auf Lehrer- als auch auf Schülerseite angeführt.

Auch bei AEBLI (1994) wird das Erklären als Schüler- und Lehrertätigkeit im Rahmen der achten Grundform des Lehrens, dem Bilden eines Begriffs, kurz angesprochen.⁴³ Dabei wird Erklären in zweifacher Weise verwendet. Einerseits um die sprachliche Handlung beim Prozess des Begriffsaufbaus zu bezeichnen, andererseits um eine monologische Begriffserklärung durch den Lehrer von einem problemlösenden Begriffsaufbau unter Beteiligung der Schüler abzugrenzen (vgl. ebd.: 258/266). Das Erklären als sprachliche Handlung ist charakterisiert durch ein Problem, das den Ausgangspunkt bildet und durch die Frage des *Warum* zum Ausdruck gebracht wird. In deren Folge wird ein Geflecht von Beziehungen angeführt, „die den zu erklärenden Tatbestand an das bisherige Wissen des Schülers anknüpfen und einordnen.“ (ebd.: 259) Das Erklären wird als ein Aufbauprozess beschrieben, in dem schrittweise bereits vorhandene Wissensbestände mit neuen verknüpft und zu einem neuen bzw. erweiterten Begriff aufgebaut werden.

„Die Ergebnisse der schrittweisen Verknüpfung werden, mit anderen Worten, immer wieder zusammengefaßt, damit auf dieser Grundlage weitergebaut werden kann. Dabei strebt die Konstruktion einer abschließenden Spitze zu.“ (ebd.: 260)

Diese wird abschließend durch die Zuordnung des Begriffsnamens benannt. Als zentrales Element des Erklärens kann hier das Anknüpfen an bereits vorhandene Wissensbestände hervorgehoben werden, das im völligen Widerspruch zur Auffassung des wissenschaftlichen DN-Modells steht, das die Rückführung auf bereits vertraute Vorstellungen weder notwendig noch als hinreichend erachtet (vgl. HEMPEL, 1977:153). Dafür sieht auch AEBLI (1994) das Erklären ausschließlich im kausalen Zusammenhang.

Eine sehr weite Auffassung von Erklären vertritt dagegen BAK (1996). Er führt das Erklären im Rahmen des Lehrerfrage-Schülerantwort-Sequenzmusters als eine mögliche Handlung nach der positiven Bewertung, dem dritten Zug⁴⁴, an. Als ein Typ der Explikation rechnet er sämtliche sprachliche Handlungen, außer der Fragehandlung, dem Erklären zu, die der

⁴³ Das Bilden eines Begriffes wird hier als das Aufbauen eines mentalen Konzeptes eines Gegenstandes oder Sachverhalts durch das Auffinden und Verknüpfen seiner Merkmale verstanden.

⁴⁴ Mit *Zug* wird die funktionale Einheit einer Sprechhandlungssequenz bezeichnet, um eine Unterscheidung zur formalen Ebene, dem turn, zu treffen, der wiederum aus mehreren Zügen bestehen kann (vgl. ebd.:80).

Erweiterung und Vermehrung der (Wissens-)Aspekte des Diskursgegenstandes dienen. Dabei taucht das Erklären jedoch nur an dieser bestimmten Position auf (ebd.: 122)

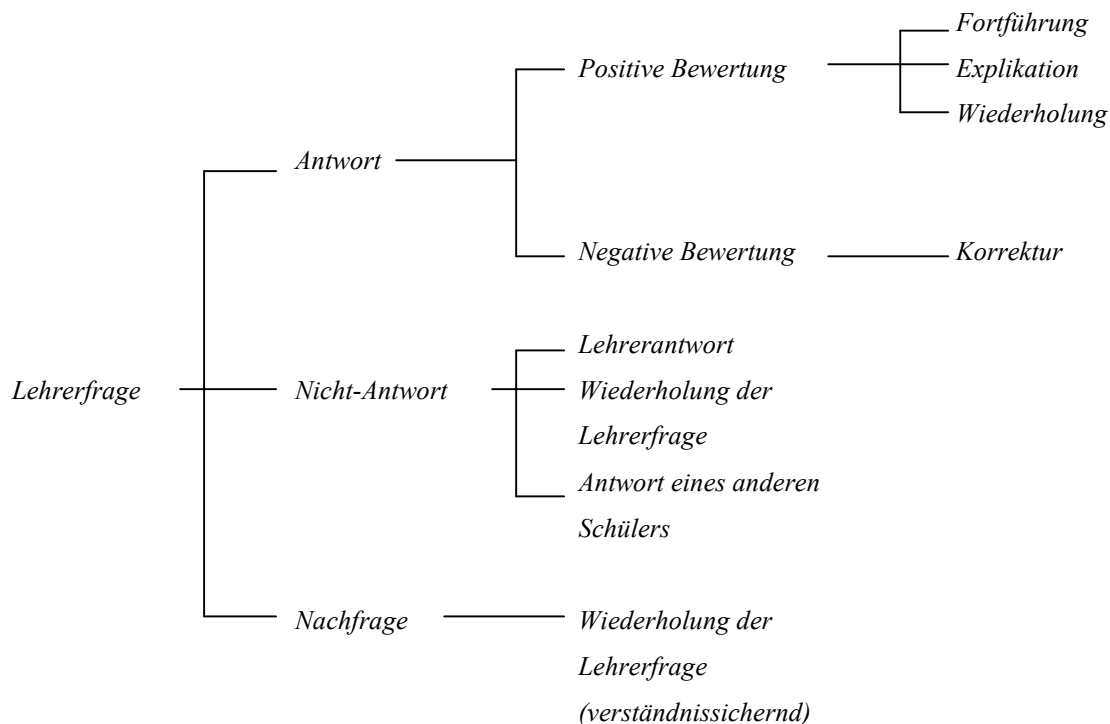


Abbildung 1.4.2.a.: Lehrerfrage-Schülerantwort-Sequenzmuster (nach BAK, 1996: 122)

Aus welchen sprachlichen Handlungen die Schülerantworten in der zweiten Position oder die Lehrerantwort bei Nicht-Antwort der Schüler bestehen, wird nicht angesprochen. Dafür wird der Explikation aber noch eine mögliche Position im Schülerfrage-Lehrerantwort-Sequenzmuster zugesprochen, ebenfalls nach dem Zug der Schülerverständniskundgabe (vgl. ebd.: 158). Auch wenn diese Untersuchung wenig Hinweise über die sprachliche Handlung des Erklärens an sich liefert, lässt sich damit die Vermutung erhärten, dass es innerhalb des Lehrerfrage-Schülerantwort-Sequenzmusters bzw. des Aufgabe-Lösungs-Muster möglich ist, sowohl auf Lehrer- als auch auf Schülerseite erklärende Handlungen zu realisieren, denen eine wichtige Funktion beim Wissenserwerb zukommt.

Der Wissenserwerb durch Unterrichtskommunikation ist Gegenstand der Untersuchung von WUTTKE (2005). Sie stellte fest, dass die Art des kommunikativen Verhaltens so gut wie keinen Einfluss auf die Wissensgenerierung nimmt (vgl. ebd.: 207ff.). Sie konnte jedoch nachweisen, dass die Qualität der Antworten stark mit der Qualität der Fragen korreliert. Dabei lösen Fragen mittlerer und höherer Ordnung⁴⁵ höherwertige Antworten aus, zu denen

⁴⁵ Wuttke (2005) unterscheidet echte Fragen und Informationsfragen. Während die ersten sich auf Unterrichtsinhalte beziehen, dienen die anderen der unterrichtsorganisatorischen Ordnung. Die echten Fragen werden

auch Erklärungen zählen (vgl. ebd.: 226). Auf Schülerseite kommen qualitativ hochwertige Antworten mit ca. 11% eher selten vor. Auf Lehrerseite nehmen sie dagegen einen Anteil von ca. 60% ein. Allerdings wird das Erklären auch hier nicht weiter präzisiert, sondern als ein Untertyp erläuternder Handlungen den assertiven Sprechakten zugerechnet. Dabei werden viele verschiedene sprachliche Handlungen, mit denen der Sprecher in irgendeiner Weise über Sachverhalte berichtet, unter den Erläuterungen zusammengefasst: „ein Sachverhalt wird dargestellt oder erklärt, eine Anweisung erklärt, eine Geschichte erzählt“ (ebd.: 318). Ziel der Handlungen ist es, dass die (Mit-)Schüler die in der Erläuterung enthaltenen Informationen aufnehmen. Diese Einteilung nützt nur wenig für eine genauere Begriffsbestimmung des Erklärens, dennoch zeigt sie, dass der Art der Initiierung eine wichtige Rolle für das Auslösen eines Erklärprozesses zuzukommen scheint.

Für VOGT (2009) besteht das Erklären nicht aus der Realisation einer einzigen sprachlichen Handlung, sondern muss vielmehr als Prozess verstanden werden, „der über charakteristische Eigenschaften sowie über ein spezifisches Ablaufschema verfügt“ (ebd.: 201). Aus dem Vergleich von drei Unterrichtsstunden der Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik entwickelt er eine Makrostruktur für Erklärprozesse in Form eines Phasenkonzepts. Dieses umfasst vier Phasen. Die erste Phase dient der Aufmerksamkeitsausrichtung und wird als *Orientierung* bezeichnet (vgl. ebd.: 202). „Sie hat die Aufgabe, die Konzentration der Schülerinnen und Schüler auf das vorbereitete Thema zu lenken“ (ebd.). In der zweiten Phase, der *Phänomenisolierung*, wird mit Hilfe von Beispielen das fokussierte Thema veranschaulicht und verdeutlicht. Während der *abstrahierenden Fokussierung* lenkt der Lehrer die Konzentration der Schüler auf einen Begriff, der im Zentrum der Stunde steht, d.h. in der dritten Phase geht es darum „das mögliche Feld der Phänomene (...) auf den Begriff zu bringen“ (ebd.: 203). Mit der Anwendung des neu erworbenen Wissens in unterschiedlichen Übungsformen endet das Ablaufschema in der Phase der *Exemplifizierung*. In einer früheren Publikation zeigt VOGT (2007) zudem, dass diese Prozessierung nicht nur auf die inhaltliche Planung von Stunden anwendbar ist, sondern auch auf die thematische Aufarbeitung in Unterrichtswerken. Daher kommt er zu dem Schluss, dass „sich das hier genutzte makrostrukturelle Prozessmodell als angemessene Konzeptualisierung der Organisation von Lernprozessen erwiesen [hat], in denen die Vermittlung von fachlichem Wissen im

zudem in drei Qualitätsstufen differenziert: Fragen niederer Ordnung sind solche, die mit *ja* oder *nein* beantwortet werden können. Auf einer mittleren Stufe werden die sogenannten Nenne/Gib-an Fragen eingeordnet, auf die mit Einwort-Antworten bzw. sehr kurzen Antworten reagiert wird. Fragen höherer Ordnung ziehen längere Antworten, u.a. auch Erklärungen oder Erläuterungen nach sich. (vgl. ebd.: 200)

Vordergrund steht (ebd.: 221). Damit vertritt VOGT (2009) ebenfalls eher eine weite Auffassung von Erklären, im Sinne von wissensvermittelnder Handlung.

Abschließend wird noch auf ein Arbeitspapier des Studienseminars Koblenz angesprochen, das einige Hinweise zum Erklären anbietet. Die Autoren sehen das Erklären im Unterricht als

„ein Zurückführen auf einfachere (theoretische) Elemente (z.B. Modelle, Gesetze), [als] das Herstellen von Zusammenhängen zwischen dem fraglichen Phänomen und dem theoretischen Hintergrund. Oft ist dazu ein Zerlegen in Schritte und Teilbereiche notwendig. Gleichzeitig muss ein Zusammenhang mit der aktuellen Denkstruktur der Schüler hergestellt werden.“ (ebd.: 3)

Außerdem nehmen sie eine Unterscheidung vor in vorbereitete Erklärungen und Ad-hoc Erklärungen, die überraschend auftreten und nicht planbar sind. Betrachtet man die Unterscheidungskriterien der beiden Arten von Erklärungen, werden bei den vorbereiteten spezifische didaktische Aspekte sichtbar, wie die (didaktische) Vereinfachung. Die Ad-hoc-Erklärungen ähneln stark den unter der pragmatisch-funktionalen Perspektive angeführten Erläuterungen:

„Vorbereitete Erklärungen

- *vermitteln Basiswissen*
- *reduzieren komplexe und komplizierte Sachverhalte auf das Wesentliche*
- *veranschaulichen abstrakte Sachverhalte*
- *erläutern Methoden und Prozesses*
- *sichern und vernetzen Ergebnisse, fassen diese zusammen*

Ad-hoc-Erklärungen

- *schließen Verstehenslücken*
- *integrieren sich in den bisherigen Arbeitsprozess*
- *sind kurz und prägnant*
- *beschränken sich auf den eigentlichen Zweck [ohne abzuschweifen]“ (ebd.: 2)*

Insgesamt stellt sich das Erklären insbesondere als Aufgabe des Lehrers dar, das dem Zweck dient, Wissen zu vermitteln. Dabei steht als Ziel das Verstehen auf Seiten der Schüler im Vordergrund. Um dieses Ziel zu erreichen, stellen die Lehrer (kausale) Zusammenhänge zwischen dem Explanandum und zugrunde liegenden Strukturen her, indem sie den Erklärgegenstandes unter Berücksichtigung des Vorwissens der Schüler in einfachere Strukturen zerlegen und diese schrittweise zusammenfügen. Eine Abgrenzung von anderen wissensvermittelnden Handlungen wird nur selten bzw. unzureichend getroffen, sodass das Erklären nicht als besondere Form der Wissensvermittlung erscheint, sondern vielmehr als Bezeichnung für jegliche Art der Wissensvermittlung fungiert. Vielleicht leisten die weiteren

Untersuchungen, die sich mit einer ganz bestimmten Form des Erklärens befassen, diese Spezifizierung des Erklärbegriffs.

1.4.3 Formen des unterrichtlichen Erklärens

Der Darstellung der alltäglichen Erklärformen folgend, werden an dieser Stelle vier Arbeiten vorgestellt, die sich mit unterschiedlichen Erklärtypen befassen. Das Erklären von Sachverhalten als Erklären-warum thematisiert KIEL (1999) in seiner Arbeit. Während keine Untersuchung zum Erklären-wie im schulischen Kontext gefunden werden konnte, widmen sich gleich mehrere dem Erklären-was. Drei davon finden Berücksichtigung: VAHLE (1980); YEE/WAGNER (1985); KÖSTER (1996).

1.4.3.1 Erklären-warum

Eine sehr umfassende Arbeit zum Erklären stammt von KIEL (1999), der sich aus pädagogischer Perspektive mit dem Thema befasst. Der wissenschaftstheoretischen Auffassung folgend, versteht er die typische Erklärung als Antwort auf eine Warum-Frage und lehnt andere Erklärtypen konsequent ab (vgl. ebd.: 38). Damit nimmt er eine erste Abgrenzung von anderen wissensvermittelnden Handlungen vor. In einem zweiten Schritt grenzt er zudem weitere kausale Handlungen (Begründen, Beweisen, Rechtfertigen) vom Erklären ab. Dazu zieht er die den Handlungen zugrunde liegende Ausgangssituationen und den jeweiligen Geltungsanspruch heran. Während das Erklären aus einer Situation des Wissensdefizits resultiert, ist dies für das Begründen eine Situation des Zweifels. Hinsichtlich des Geltungsanspruchs geht es beim Erklären um die Sache selbst, beim Begründen und Beweisen steht dagegen der Anspruch der Wahrheit im Vordergrund. Für das Rechtfertigen kommt hinzu, dass diese Handlung weder auf die Stützung eines Wahrheitsanspruches noch auf den Ausgleich eines Wissensdefizits abzielt, sondern auf „die Absicht, eine positive Bewertung herbeizuführen“ (ebd.: 72).

Ausgehend von diesem kausalen Verständnis, entwickelt er ein theoretisches Modell des didaktischen Erklärens. Dazu vergleicht er verschiedene wissenschaftstheoretische Konzepte miteinander und formuliert 13 Kernaussagen zum Erklären:

- Ausgangssituation ist ein kognitives Ungleichgewicht
- Erklärungsfrage (warum?) entsteht im Subjekt oder wird an das Subjekt herangetragen
- Erklärung setzt Trennung von Erkenntnissubjekt und –objekt voraus
- Erklärung liegt vor, wenn ein Objekt (Explanans) eine notwendige Bedingung für die Existenz/Beschaffenheit eines anderen Objekts (Explanandum) ist

- Explanandum kann jedes Objekt sein, auf das sich das Erkenntnisinteresse richtet, deklaratives/prozedurales⁴⁶ Wissen repräsentiert und das einem gewissen Standard genügt
- Explanans kann jede Bedingung/Kombination von Bedingungen sein, die aus kausalem Feld des Erkenntnisinteresses stammt, deklaratives oder prozedurales Wissen repräsentiert, durch Begriffe erfasst und sprachlich formuliert werden kann, einem bestimmten Standard genügt
- Struktur ergibt sich aus Verknüpfung von Explanandum und Explanans
- Herbeiführen von Verstehen ist eine konventionale und notwendige Funktion
- Herbeiführen einer Handlungsbefähigung/einer Handlung sind nicht konventionale Funktionen
- Es gibt drei Stufen der Akzeptabilität: kognitives Ungleichgewicht ist aufgehoben, zusätzlich ist Handlungsbefähigung erworben oder es muss zu den beiden anderen auch das Handeln tatsächlich ausgeführt werden
- Alle Übereinkünfte und Konventionen sind abhängig von Kosmologien
- Kosmologien besitzen entweder universale Geltung oder sind relativ zu Kontexten und Individuen
- Wege zu einer Erklärungen lassen sich unterscheiden nach den Bereichen, in denen nach Gründen gesucht wird, nach den Typen des Vernunftgebrauchs oder nach der Diskursgebundenheit des Erklärenshandeln (vgl. ebd.: 79-86)

Um das Erklären nun als didaktisches Handeln in den Blick zu nehmen, stellt KIEL die Art der Wissensvermittlung, die durch das Erklären erfolgt, in den Vordergrund sowie die didaktischen Funktionen und ergänzt die Kernaussagen um drei weitere (vgl. ebd.: 95-97):

- Wissen, das durch Erklären entstehen soll, kann übertragen, entwickelt oder ausgehandelt werden
- Vier didaktische Funktionen sind zu unterscheiden: Veränderung der sozialen Interaktion, des individuellen Verhaltens, der Informationsverarbeitung und die Ermöglichung der Persönlichkeitsentwicklung
- Funktionen können erfüllt und damit abgeschlossen werden oder als unerfüllte offene Plattform zum Weiterdenken fungieren.

Zentraler Ansatzpunkt der Entwicklung eines didaktischen Modells des Erklärens sind für Kiel die drei großen Kategorien des didaktischen Handelns: das Erklären als ein Übertragen

⁴⁶ Deklaratives Wissen wird mit „knowing that“ gleichgesetzt, also einem Faktenwissen, prozedurales mit „knowing how“, einem Handlungswissen. (vgl. Kiel, 1999: 30)

von Wissen, ein Entwickeln von Wissen und ein Aushandeln von Wissen. Während in der ersten Kategorie der Lehrer vorgibt, welche Inhalte als erklärenswert gelten, die Erklärungen selbst formuliert und über deren Angemessenheit entscheidet, sollen in der zweiten Kategorie die Schüler/Lerner „dies aus eigenem Bedürfnis und eigener Kompetenz selbst entscheiden. Der Lehrer hilft dem Lerner, er unterstützt den Lerner in dessen Erkenntnisdrang, aber er bevormundet ihn nicht“ (ebd.: 160) Als gleichberechtigte Partner agieren die Lerner und der Lehrer beim Erklären als Aushandeln von Wissen. Dabei sollen die Lerner in ihrer Beziehung zu einer anderen Person Wissen und eine Handlungskompetenz aushandeln, um zu einem Menschen erzogen zu werden, der selbstständig Urteile fällen und die Meinungen anderer berücksichtigen kann. Sieht man von den jeweiligen kontextuellen Spezifika ab, ergeben sich acht zentrale Kategorien für das Erklären aus didaktischer Sicht (vgl. ebd.: 270-291): Zunächst einmal muss das Explanandum bestimmt werden, indem ein gut definiertes Problem formuliert wird. Hierfür muss das Explanandum identifiziert, begrifflich bestimmt, und in seinen Kontext eingeordnet werden, was das (wissenschaftliche) Bezugssystem, die Tiefe und Breite seiner Erklärung sowie die Auswahl eines konkreten Falls betrifft. Anschließend ist die jeweilige Funktion der Erklärung festzulegen, wobei zu den vier weiter oben genannten noch eine fünfte hinzukommt: das Ermöglichen von Kommunikation. Entsprechend der Identifizierung des Explanandums und der Funktion der Erklärung werden nun Explanansbedingungen gesucht oder angegeben, einerseits für den konkreten Fall, andererseits als verallgemeinerbares Modell. Diese können auf Erfahrungen, Beobachtungen oder Schlüsse zurückgehen, die entweder durch das abstrahierende oder das hypothesenüberprüfende Verfahren⁴⁷ gewonnen wurden. Als nächstes müssen die Explanansbedingungen legitimiert werden, d.h. es muss nachgewiesen werden, dass die Bedingungen akzeptabel sind. Die Akzeptabilität kann dadurch zustande kommen, dass die Bedingungen mit einem Gesetz, einer Regel, einem Paradigma, einem Beispiel oder einer Aussage einer Autorität übereinstimmen. Sind Handlungen oder Maßnahmen tangiert, sind zusätzlich die Veränderungsoffenheit oder die „Kommensurabilität“ (ebd.: 281) mit Handlungszielen, spezifischen Maßnahmen oder einer erfolgreichen Handlung als Kriterien heranzuziehen. Schließlich muss die Anwendung der Erklärung auf verschiedenen Komplexitätsstufen stattfinden und die Erklärung muss auf gleiche/ähnliche Fälle oder neue Kontexte angewendet werden, wobei die Kontrolle der Anwendung zunehmend in Lernerhand übergehen soll. Auf

⁴⁷ Kiel (1999) versteht unter dem abstrahierenden Verfahren, das auch Aristotelisches Verfahren genannt wird, ein Vorgehen, bei dem Beobachtungen zu Merkmalsfindung führen, die wiederum zu einer Gesetzmäßigkeit abstrahiert werden können. Beim hypothesenbildenden, dem Galileischen Verfahren, werden dagegen aus den Beobachtungen Hypothesen gewonnen, die durch Variationen in Experimenten überprüft werden. (vgl. ebd.: 275/276)

den Stufen des verallgemeinerbaren Modells, der Legitimation und der Anwendung sind zudem Evaluationen hinsichtlich der Qualität der Erklärung notwendig. Während der gesamten Erklärung kann sich der Erklärende sogenannter flankierender Maßnahmen bedienen, die helfen, das Explanandum, die Explanansbedingungen und den Problemlöseprozess zu strukturieren sowie Metagespräche zu führen. Diese können aus kurzen Einhilfen oder komplexeren Sequenzen bestehen. Eine besondere Rolle spielt dabei der Umgang mit dem Vorwissen der Lerner sowie das Einsetzen von Beispielen⁴⁸. Parallel zu diesen Handlungen wird beim Erklären metakognitives Wissen „durch die Beobachtung und Reflexion eigenen und/oder fremden Handelns und Denkens“ (ebd.: 289) entwickelt und angewendet, um allmählich in das eigene Handeln überzugehen. Ergebnis des Übergangs ins eigene Wissen sind idealerweise Routinen und Metaroutinen⁴⁹.

Als theoretisches Modell stellt sich das Erklären aus didaktischer Sicht mit seinen acht zentralen Kategorien dann folgendermaßen dar:

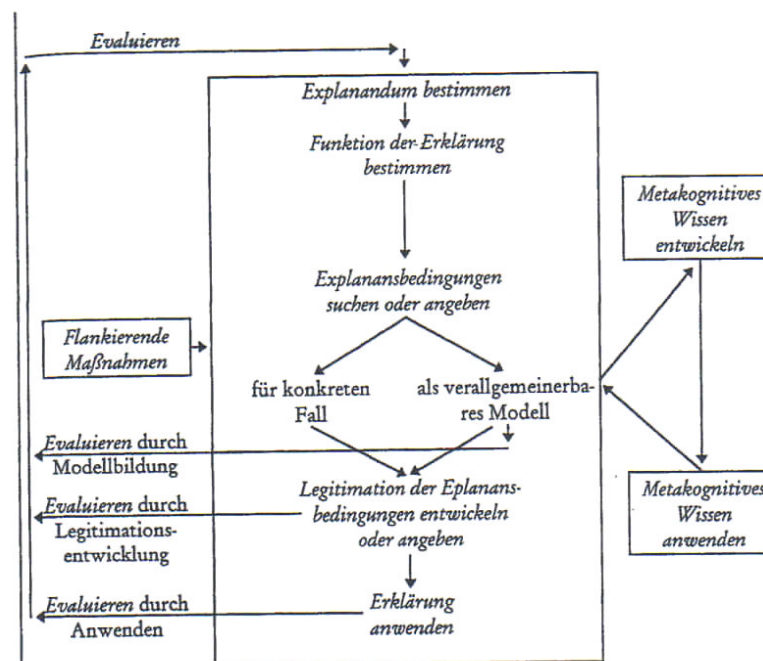


Abbildung 1.4.3.1a.: Dekontextualisiertes Erklärmodell (nach KIEL, 1999: 269)

KIEL stellt das didaktische Erklären damit in eine Art Spannungsverhältnis zum wissenschaftlichen. So hat die Integration des Erklärungswissens Vorrang vor den wissenschaftlichen Ordnungsprinzipien, Erklärungswissen muss stets angewendet werden und

⁴⁸ Zum sinnvollen Einsatz von Beispielen führt Kiel (1999: 287f.) eine Reihe von Hinweisen an.

⁴⁹ Damit werden „interne und externe Operationen verstanden, die durch Reflexion und/oder häufige Wiederholung entstanden sind, die relative (...) schnell vollzogen werden können und wenig Steuerung bedürfen.“ (Kiel, 1991: 290)

Erklärungen werden nicht für Einzelfälle entwickelt (vgl. ebd.: 401). Didaktisches Erklären verfolgt somit primär das Ziel, eine Wissensveränderung auf Seiten der Schüler zu bewirken, an der diese möglichst aktiv beteiligt sind. Um diese Veränderung herbeizuführen, können sich die Erklärenden einer Reihe verschiedener verständniserzeugender Handlungen bedienen, unter denen insbesondere die flankierenden Maßnahmen und die Anwendung eine große Rolle spielen. Als elementare Bestandteile des didaktischen Erklärens sind sie ausschlaggebend für die Verankerung der neuen Wissensaspekte im Wissen der Lerner. Dieser Zielsetzung werden die Anforderungen an wissenschaftliche Erklärungen untergeordnet, sodass das Erklären in der Schule auch ohne (natur-)wissenschaftliche Gesetze auskommen kann und didaktisch vereinfachte Prämissen möglich sind. Damit steht die Adäquatheit der Wissensvermittlung im Hinblick auf die Adressaten beim didaktischen Erklären im Vordergrund, bei der die adäquate Widerspiegelung des Sachverhalts durch eine didaktisch vereinfachte ersetzt werden kann.

Bei der Überprüfung der zentralen Elemente seines theoretischen Modells in der Praxis⁵⁰ kommt er zu einigen ernüchternden Befunden. So stellt er fest, dass der Anteil der rein erklärenden Aufgaben in Geschichtsbüchern bei ca. 20% und in Abitursklausuren bei ca. 15% liegt. In den Geschichtsstunden wird durchschnittlich ca. 18 Minuten und in Physikstunden ca. 15 Minuten erklärt.⁵¹ Als einzige Funktion der Erklärungen ist das Verändern der Informationsverarbeitung erkennbar. Außerdem sind die Unterrichtsstunden durch eine starke Engführung des Lehrers gekennzeichnet. Er bestimmt, welche Vorstellungen die Schüler entwickeln, wie die Transformation der Vorstellungen in Begriffe auszusehen hat, wie die Begriffe zu einer Erklärung verknüpft werden, ob und wie legitimiert wird (vgl. ebd.: 392). Damit ist das Erklären als Übertragen von Wissen das im Unterricht noch immer vorherrschende Modell, welches in Form der typischen Abfolge Lehrerfrage – Schülerantwort – Bewertung realisiert wird. Diese einseitige Ausrichtung wird auch dadurch deutlich, dass von 19 Optionen⁵² der theoretisch möglichen Gestaltungsvarianten der Situation des Erklärens in der Praxis nur neun wieder gefunden werden können (vgl. ebd.: 407/408):

- Vermittlung von deklarativem Wissen

⁵⁰ Kiel untersucht neben Physik- und Geschichtsstunden auch Aufgaben in Geschichtsbüchern und Abitursklausuren.

⁵¹ Der etwas höhere Anteil in den Stunden ergibt sich daraus, dass nicht nur die reinen Erklärenaufgaben berücksichtigt werden, sondern auch Aufgaben, die in unmittelbarem Zusammenhang mit der Vor- und Nachbereitung dieser Aufgabe stehen.

⁵² Eine ausführliche Darstellung dieser Optionen kann in Kiel (1999: 403f.) nachgelesen werden.

- entsubjektiviertes Wissen (Schüler haben kaum Einfluss auf die Auswahl und Art der Bearbeitung)
- dekontextualisiertes Wissen (kaum Verknüpfung mit anderen Wissensbeständen)
- Wissen weist eine eher traditionelle Orientierung auf (im Sinne des Übertragens von Wissen)
- eher regulativ erscheinendes Wissen (Multiperspektivität fehlt)
- heteronomer Prozess (Steuerung fast ausschließlich durch Lehrer)
- vorwiegend Aristotelisches Verfahren (kaum Eigenaktivität der Schüler)
- wenig komplexe Erklärungen
- eher einfache Routinen

Damit werden im Unterricht genau die Optionen verwendet, die didaktisch gesehen als weniger erstrebenswert gelten. KIEL versucht sich dieses Ergebnis vor allem aus den institutionellen Rahmenbedingungen zu erklären. So herrscht im Unterricht häufig Zeitknappheit, die Stoffpläne weisen eine Fülle von Inhalten auf, die Prüfungsorientierung prägt die Unterrichtsstruktur, die große Fächerung verhindert eine übergreifende Modellbildung, teilweise liegt eine mangelnde didaktische Qualifizierung⁵³ vor und das Übertragen von Wissen ist eine sehr ökonomische Unterrichtsweise (vgl. ebd.: 410f.).

Durch diese Untersuchung wird deutlich, welche Defizite ein von der Theorie ausgehendes Modell aufweisen kann und wie wichtig konkretes Datenmaterial für die Beschreibung sprachlicher Handlungen ist. Die nächsten Untersuchungen wählen diese zweite Vorgehensweise.

1.4.3.2 Erklären-was

Ausgangspunkt der Untersuchung von VAHLE (1980) sind mehrere Unterrichtsgespräche, in denen es um die Klärung verschiedener Phänomene und Wortbedeutungen geht. Dabei unterscheidet er zunächst drei Typen von Begriffsklärungsgesprächen: das referentielle, das kontextuelle und das semantische. Beim referentiellen Begriffsklärungsgespräch wird dem abstrakten Wort/Phänomen „ein der sinnlichen Wahrnehmung zugänglicher Einzelgegenstand, bzw. eine einzelne Handlung zugeordnet (ebd.: 54), d.h. es wird mit Hilfe eines konkreten Beispiels veranschaulicht. Dagegen wird beim kontextuellen Begriffsklärungsgespräch die Klärung durch eine kontextuelle Einbettung angestrebt, indem spezifische, kontextuelle

⁵³ Damit kritisiert Kiel vor allem die Ausbildung für das Gymnasiallehramt (vgl. ebd.: 411)

Merkmale des Explanandum rein sprachlich angeführt werden. Das semantische Begriffsklärungsgespräch führt ebenfalls ausschließlich mit Hilfe sprachlicher Mittel Merkmale an, die sowohl auf kontextueller aber auch auf allgemeiner Ebene anzusiedeln sind (vgl. ebd.: 61). Allen gemeinsam sind spezifische Formen der Einleitung und der Beendigung. Während die Einleitung eines Begriffsklärungsgesprächs sowohl durch Lehrer als auch durch Schüler erfolgen kann, ist die Beendigung zumeist in Lehrerhand. Dabei können in beiden Phasen explizite Formen der Markierung von impliziten unterschieden werden. So lösen beispielsweise Fragen oder Aufforderungen Gespräche aus oder Unsicherheiten in den Schülerantworten geben Anlass zur Klärung. Des Weiteren lassen sich zwei verschiedene Verlaufsformen bei den Gesprächen erkennen: homogen-kontinuierliche und phasenhaft-diskontinuierliche (vgl. ebd.: 65f.). Insgesamt stellt VAHLE fest, dass Begriffsklärungsgespräch zwar in fast allen Stunden vorkommen, den Lehrern jedoch systematische Strategien zur Klärung fehlen. Dies führt er vor allem darauf zurück, dass solche Gespräche häufig „nur bis zu einem bestimmten Grade planbar“ (ebd.: 75) sind, d.h. die Lehrer situativ und flexibel reagieren müssen. Während dies den Lehrern in den ersten beiden Typen von Begriffsklärungsgesprächen noch relativ gut gelingt, „so versagten diese häufig in semantischen Klärungsgesprächen, die zur Behandlung relativ abstrakter Begriffe notwendig wurden“ (ebd.). Deshalb hält er es für zwingend erforderlich, eine Systematisierung und Weiterentwicklung von Strategien zu erarbeiten, vor allem für den Bereich der semantischen Gespräche.

Während die Forderung nach einer systematischen Entwicklung von Erklärstrategien für Lehrer sowie die typischen Einleitungs- und Beendigungsformen sicherlich ein interessanter Anknüpfungspunkt für weitere Forschungen darstellen, können andere von VAHLE (1980) angesprochene Aspekte im Zusammenhang mit dem Erklären eher zu Verwirrungen führen. Vergleicht man nämlich die Terminologie der drei Typen von Gesprächen anhand der Beispiele, zeigt sich, dass die ersten beiden Typen sich vor allem auf das Erklären von Wortbedeutungen beziehen, also eigentlich auf semantische Inhalte, während im dritten Gesprächstyp, dem semantischen, Phänomene und (nicht-semantische) Merkmale Gegenstand sind. Eine weitere Ungenauigkeit ergibt sich aus den Bezeichnungen der sprachlichen Handlungen, die ihm Rahmen von Begriffsklärungsgesprächen zum Einsatz kommen. Diese werden sowohl als erklärende, erläuternde oder definierende Tätigkeiten bezeichnet, wie auch als nennende oder vermittelnde. Vermutlich hängt diese ungenaue Bestimmung aber mit dem von VAHLE verfolgten Forschungsinteresse zusammen. So geht es ihm nicht darum, auf der Mikroebene einzelne Erklärstrategien zu untersuchen, vielmehr möchte er eine allgemeine

Struktur von Klärungsgesprächen herausarbeiten. Deshalb ist auch nicht von Begriffserklärungen die Rede, sondern von Begriffsklärungen. Damit umgeht er (bewusst oder unbewusst) die Problematik der Unterscheidung von erklärenden und anderen wissensvermittelnden Handlungen und fasst stattdessen alle unter der Bezeichnung *Begriffsklärung* zusammen.

Eine präzisere Untersuchung von Erklärungen von Lehrern liefern die Autoren YEE/WAGNER (1985). Sie konzentrieren sich in ihrer Untersuchung auf das Erklärverhalten von Lehrern und verfolgen eine dreifache Fragestellung: wie strukturieren Lehrer ihre Erklärungen, welche Teilhandlungen folgen in welcher Reihenfolge aufeinander und welche Aspekte beeinträchtigen die Verständlichkeit der Erklärungen im positiven oder negativen Sinn. Dabei vertreten sie eine eher weite Auffassung von Erklärung als „an utterance or a series of utterances by the teacher, or an exchange of utterances between the teacher and students which incorporates any explanation (definitions, statements about rules of usage, an expamples) given by the teacher.“ (ebd.: 46) Aus ihrem zugrunde liegenden Datenkorpus von sechs Unterrichtsstunden gewinnen sie sechs binäre Kategorien, durch die die Struktur einer Erklärung beschreibbar wird:

„ +/- *Planned*

+/- *Teacher-initiated*

+/- *Frame*

+/- *Focus*

Explanation

+/- *Restatement*

{ (+/- *Topic Item*)
 { (+/- *Metastatement*)
 { (+/- *Teacher Solicit*)
 { (+/- *Explicit definition/rule*)
 { (+/- *Direct usage*)
 { (+/- *Exact/Partial Repetition*)
 { (+/- *Expansions*)
 { (+/- *Examples*)“ (ebd.: 68)

Die ersten beiden Kategorien liegen außerhalb der eigentlichen Erklär-Sequenz und dienen der Spezifizierung der jeweiligen Erklärkonstellation. Mit den Kategorien *Frame* und *Focus* beginnt die Erklär-Sequenz. Sie werden in Anlehnung an die von SINCLAIR/COULTHARD (1977) definierten Acts verstanden, d.h. +/- *Frame* steht für das (fehlende) Anzeigen des Endes einer Handlung und der Beginn einer neuen. +/- *Focus* steht für die (fehlende) Aufmerksamkeitsausrichtung der Schüler auf den Gegenstand. Beim Fokussieren kann sich der dabei dreier Verfahren sowie der Kombination aus ihnen bedienen: eine kurze

Ankündigung des Themas, ein metasprachlicher Hinweis auf das Thema oder eine direkte Frage nach dem gesuchten Gegenstand. (vgl. ebd.: 48/49) Die eigentliche Erklärung bildet das Kernstück der Sequenz und kann auf vielfältige Weise realisiert werden, beispielsweise durch explizite Definitionen oder Regeln oder auch durch die Anwendung eines konkreten Beispiels. Als letzte Kategorie wird noch das Restatement, die Neuformulierung, angeführt: „The researchers found that often, near the end of an explanation sequence, a metastatement concludes or summarizes what the sequence was about or has achieved before the class moves on.“ (ibd.: 50). Diese kann in Form einer wörtlichen Wiederholung oder eine Paraphrase erfolgen oder eine Erweiterung des bislang Gesagten enthalten. Die Struktur einer Erklär-Sequenz, die die folgenden Kategorien enthält, stellen die Autoren wie folgt dar (ibd.: 69):

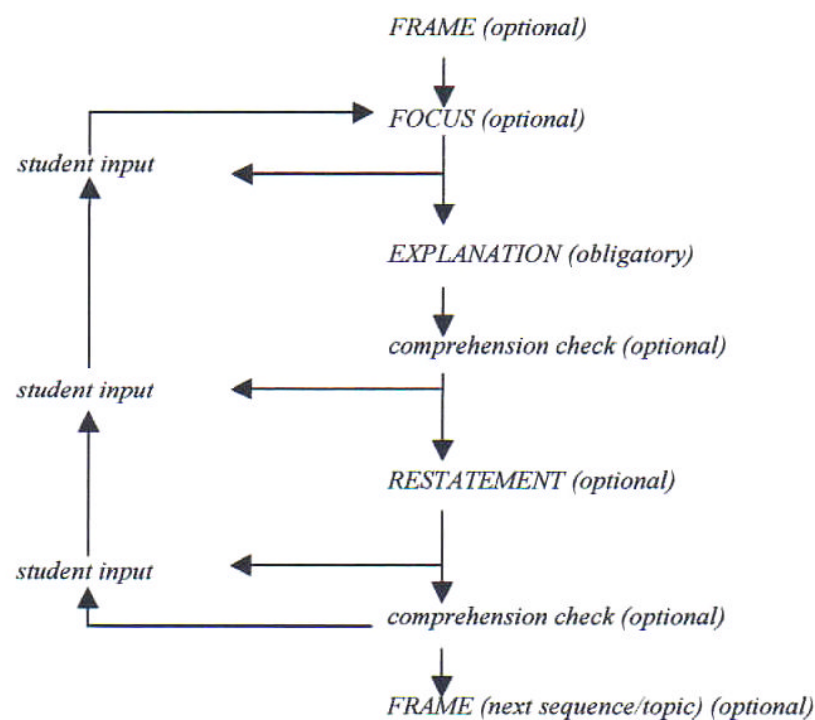


Abbildung 1.4.3.2.a.: Erklärmodell (nach YEE/WAGNER, 1985: 69)

Wie das Schema zeigt, können an einigen Stellen auch noch verständnissichernde Handlungen hinzukommen, die zu einer Unterbrechungen der eigentlichen Erklär-Sequenz führen. Dadurch werden die Sequenzen sehr komplex und eine Beantwortung der dritten Frage muss offen bleiben.

„However, because the structure of explanation may become so complex with overlaps, interactive exchanges, and recycling through the explanation sequence structure, it is not clear how comprehensible the explanation will be to the students.“ (ibd.: 62)

Während YEE/WAGNER insbesondere die Handlungsfolge von Lehrererklärungen fokussieren, sind bei KÖSTER (1994) auch konkrete Erklärstrategien Gegenstand der Untersuchung. Er beschäftigt sich mit Wortbedeutungserklärungen von Lehrern im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts, die auch als Semantisierungen bezeichnet werden. Ohne an dieser Stelle auf die Besonderheiten des Fremdsprachenunterrichts einzugehen, sollen die zentralen Ergebnisse dieser Studie anhand von vier Parametern vorgestellt werden. Dabei geht die *Wahrnehmung und Verarbeitung der Lerner* in die anderen drei mit ein (ebd.: 133):

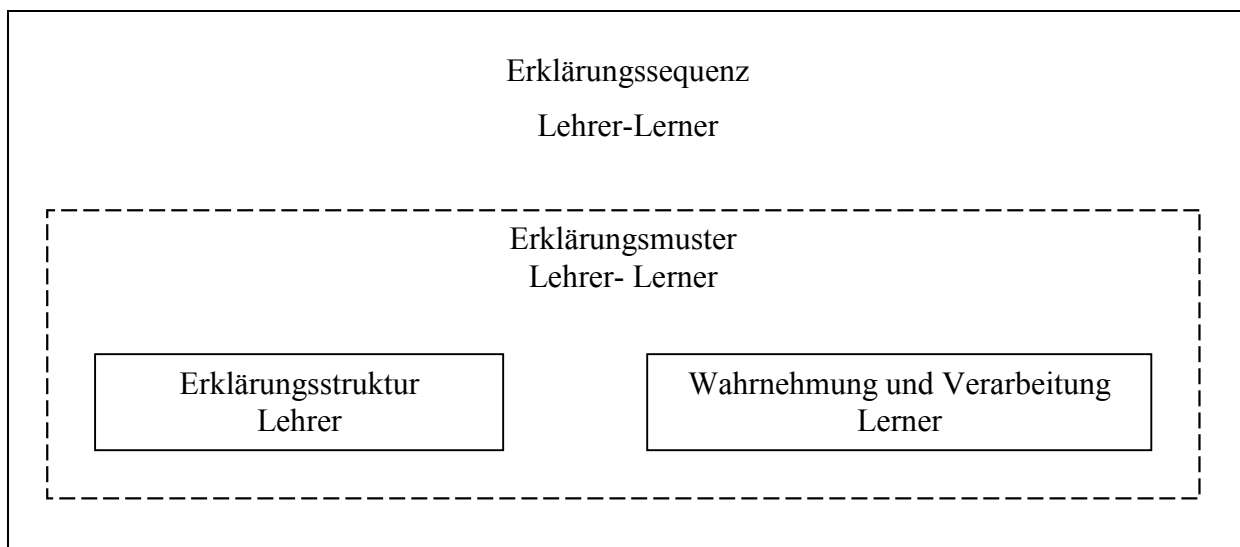


Abbildung 1.4.3.2.b.: Erklärungssequenz (nach KÖSTER, 1991: 133)

Auf der Ebene der Erklärungssequenz sind explizite Erklärungen von impliziten zu unterscheiden. Bei den expliziten ist der Lehrer „Norminstanz für alle Lerner und stellt potentiell die Aufmerksamkeit aller Lerner und den Lernerfolg sicher“ (ebd.: 142). Unter impliziten Erklärungen werden reformulierende Handlungen verstanden, die der Verständnissicherung dienen und nicht ausdrücklich vom Lehrer thematisiert bzw. als Lerngegenstand fokussiert werden. Erklärungssequenzen beginnen zumeist durch allgemeine Aufforderungen oder direkte Fragen, an deren Ende stehen häufig eine wiederholende Ratifizierung sowie die Partikel *so* (vgl. ebd.: 135) als typisches Schlussignal. Die expliziten Erklärungssequenzen können durch insgesamt elf Erklärungsmuster realisiert werden, wobei für die Einteilung nach Gesprächskonstellation und Erstrealisierung erfolgt:

1	2	3	4
A	*	*	*
*	*	B	B
C	C	*	*
*	*	D	D
E	E	E	E

1 = Lehrerinitiierte Selbsterklärung
2 = Lehrerinitiierte Fremderklärung
3 = Lernerinitiierte Selbsterklärung
4 = Lernerinitiierte Fremderklärung

A = keine Interaktion, kein Lerneturn
B = kurze Interaktion, Lerner nennt LE (Lerner-L), 2 Interaktanten
C = kurze Interaktion, 3 Turns (L-Lerner-L), 2 Interaktanten
D = kurze Interaktion, 4 Turns (Lerner-L-Lerner-L), 2 Interaktanten
E = erweiterte Interaktion, mehr als 3 Turns, mehr als 2 Interaktanten

Abbildung 1.4.3.2.c.: Matrix *Erklärungsmuster* (nach KÖSTER, 1991: 200)

Von den Mustern kommt es am häufigsten zu lernerinitiierten Fremderklärungen (39%) durch den Lehrer, gefolgt von lehrerinitiierten Selbsterklärungen (31%). Dazu bedient er sich bestimmter Erklärungsverfahren, die zur Binnenstruktur der Erklärungssequenz, der Erklärungsstruktur, gehören. Zwölf solcher Verfahren listet KÖSTER (vgl. ebd.: 146ff.) auf:

- Synonym (im weiten Sinne bedeutungsähnliche Wörter)
- Typischer Kontext (exemplarischer Handlungskontext, gegenstandsorientierte Beschreibung, linguistischer Kontext, Funktionsangaben, Beispiele, Kollokationen)
- Signifikante Handgeste (parallel zu verbalen Erklärungen)
- Zirkulärdefinition (Definiens enthält mindestens ein Element des Definiendums)
- Ableitung (Wortbildungsregularitäten)
- Definition (genus proximum und specifica differentiae)
- Antonym (im weiten Sinne komplementäre Wörter)
- Tafelzeichnung (parallel zu verbalen Erklärungen)
- Ostensive Gestik (Ersetzen verbaler Erklärungen durch Zeigegesten)
- Kinesische Handlung (dynamische Demonstration mit Ganzkörpereinsatz)
- Hyperonym
- Hyponym

Diese können sowohl einzeln als auch in Kombination als Mehrfacherklärungen vorkommen. In seiner Untersuchung dominieren die Erklärungsverfahren 1-3, mit einem Gesamtanteil von 78%. Sieht man von den parallel stattfindende Gesten ab, kommen die Verfahren 1 und 2 auf einen Anteil von 67,7% (vgl. ebd.: 157). Daraus ergibt sich schließlich folgendes Grundmuster des Semantisierungsprozesses (ebd.: 254):

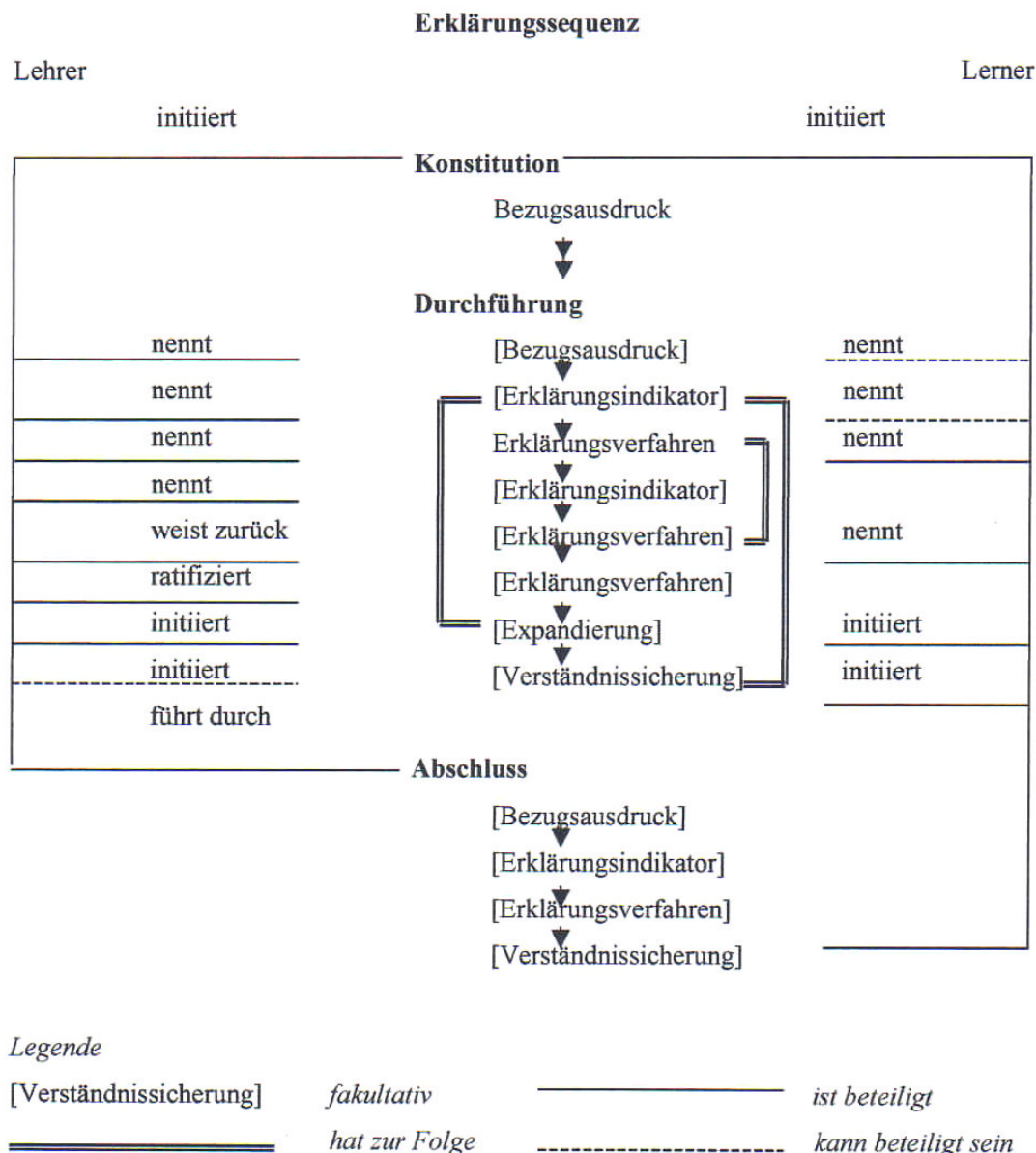


Abbildung 1.4.3.2.d.: Grundmuster *Semantisierungsprozess* (nach KÖSTER, 1991: 254)

1.4.4 Zusammenfassung

Die Erkenntnisse aus den Arbeiten zum Erklären im schulischen Kontext lassen sich in drei zentralen Punkten zusammenfassen. Als erstes muss festgehalten werden, dass nur wenige Arbeiten das Erklären als eine besondere Form der Wissensvermittlung herausstellen. Die meisten operieren mit Erklären quasi als Synonym für wissensvermittelnde Handlungen und präzisieren es nicht weiter. In den Arbeiten, in denen eine Präzisierung vorgenommen wird, ist dafür einerseits eine typische Handlungsfolge des Erklärens zu finden, andererseits weisen sie auf spezifische Erklärverfahren und wichtige Bestandteile erklärender Handlungen hin.

Damit bilden die Angaben zum Ablauf erklärender Handlungen in der Schule den zweiten wichtigen Aspekt. Ausgangspunkt des Erklärens ist ein Erklärbedürfnis, das, wie im Wissenschaftlichen Vortrag, zumeist durch den Wissenden (Lehrer) erzeugt wird, d.h. den Schülern muss ihr Nicht-Wissen zunächst einmal bewusst gemacht werden. In wenigen Fällen lösen Schüler die Erklärungen aus. KÖSTER (1994) spricht hier von lehrer- bzw. schülerinitiierten Erklärungssequenzen. Um ein Erklärbedürfnis hervorzurufen, fokussiert der Lehrer die Aufmerksamkeit der Schüler durch eine Isolierung des Explanandums aus dem Gesamtzusammenhang in Form einer Frage oder Aufforderung. Interessant ist hierbei vor allem der Einfluss der Qualität der auslösenden Fragen auf die Art der Schülerreaktionen (vgl. WUTTKE, 2005). Für die erklärende Handlung an sich ist eine kleinschrittige am Vorwissen der Schüler ausgerichtete Zerlegung und Systematisierung des Explanandums typisch, in der die Schüler auf unterschiedliche Weise beteiligt werden. Den Abschluss bildet häufig eine zusammenfassende Konklusio des Lehrers, in der die zentralen Aspekte nochmals wiederholt werden. Insgesamt scheinen die Lehrer einen großen Anteil an erklärenden Handlungen selbst zu übernehmen, sodass KIEL (1999) das *Erklären als Übertragen von Wissen* als die gängigste Art der Wissensvermittlung identifiziert, bei der die Schüler eine eher passive Rolle einnehmen. Das bestätigen auch die Untersuchungen von WUTTKE (2005), die ein Vorkommen von komplexen Schülerbeiträgen mit unter 15% nachweist.

Der letzte Punkt bezieht sich schließlich auf die konkreten Handlungen, die für das Erklären eingesetzt werden. So führt KÖSTER (1994) spezifische Erklärverfahren im Bereich der Semantisierungen an, die denen von HARTMANN/QUASTHOFF (1982) gleichen. Außerdem weist er auf bestimmte Indikatoren hin, die die erklärenden Handlungen ankündigen. KIEL (1999) beschreibt das Erklären als einen Verbund Verstehen erzeugender Handlungen, wobei den flankierenden Maßnahmen ein zentraler Stellenwert zukommt, insbesondere den Veranschaulichungen und Beispielen. Damit deuten sich gewisse Ähnlichkeiten des schulischen Erklärens mit dem von HOHENSTEIN (2006) für das Erklären im wissenschaftlichen Erklären dargestellten Illokutionsverbund an.

Damit sind die Betrachtungen zu den verschiedenen Perspektiven des Untersuchungsgegenstandes *Erklären* abgeschlossen. Einige für die vorliegende Arbeit zentrale Aspekte werden zusammenfassend nochmals herausgegriffen.

1.5 Zusammenfassung

Die Betrachtungen zur **semantischen Perspektive** zeigen, dass das in der Arbeit vorliegende Verständnis von Erklären der Bedeutungsvariante *Klarmachen eines Sachverhaltes* entspricht. Ferner wird die enge Verwandtschaft zu anderen sprachlichen Handlungen wie dem Begründen, Erläutern und Definieren deutlich.

In der **(natur-)wissenschaftlichen Perspektive** finden insbesondere die Erklären-Verstehen-Kontroverse und die darin entstandenen Modelle der kausalen bzw. teleologischen Erklärung Beachtung. Zwar liefern beide Positionen erste Anhaltspunkte für eine Verknüpfung von Explanandum und den jeweiligen zugrunde liegenden Strukturen, engen diese aber auf kausale bzw. teleologische ein. Zudem fokussieren sie eher das Produkt, die Erklärung an sich, und nicht den Prozess des erklärenden Handelns, sodass sich die Erkenntnisse aus dieser Perspektive für das Erklären im Deutschunterricht als weniger nützlich erweisen.

Dagegen sind in der **pragmatisch-funktionale Perspektive** zahlreiche Anhaltspunkte für das Erklären als sprachliches Handeln vorhanden. Ein erster Punkt bezieht sich auf die Existenz verschiedener Erklärtypen, die sich aus dem Explanandum (Sachverhalts-, Handlungs-Phänomen-, Worterklärungen,...) und den das Erklären auslösenden Fragepronomen (erklären-warum, erklären-wie, erklären-was,...) ermitteln lassen und damit den unterschiedlichen zu erklärenden Inhalten im Deutschunterricht eher entgegenkommen. Auch hinsichtlich struktureller Aspekte ergeben sich in dieser Perspektive wichtige Hinweise. Als interaktives Handlungsmuster weist das Erklären eine asymmetrische Grundkonstellation aus Wissendem/Könnendem (Erklärendem) und Nicht-Wissendem/Nicht-Könnendem (Erklärung-Suchendem) (vgl. u.a. FIEHLER, 2007) auf, dessen übergeordnetes Ziel in der Überführung einer Wissensdefizienz in eine Suffizienz, d.h. in einer Wissensveränderung im II-Bereich des Erklärung-Suchenden zu sehen ist. Dabei ist von folgenden Handlungsschritten auszugehen:

Ausgangspunkt bildet die Fokussierung des Explanandum durch den Nicht-Wissenden (Hörer H) oder den Wissenden selbst (Sprecher S) (vgl. HOHENSTEIN, 2006), wodurch sich ein Erklärbedarf etabliert. Um den Erklärbedarf, d.h. das Wissensdefizit zu decken und in eine Wissenssuffizienz zu überführen, muss S das Explanandum zunächst einmal mental zerlegen. Dafür greift er auf ein Erklärungssystem zurück, das auch H vertraut sein muss. Das Erklärungssystem besteht je nach Explanandum aus unterschiedlichen konstitutiven und weiteren Bestimmungen, die nicht nur durch die innere Struktur des Gegenstandes definiert

sind⁵⁴, sondern sich auch aus institutionellen, alltäglichen und anderen Wissenselementen zusammensetzen. Nach der mentalen Zerlegung des Explanandums und Systematisierung der konstitutiven Bestandteile exothetisiert S diese und nimmt eine funktionale Zuordnung der Bestimmungen zu übergeordneten bzw. tiefer liegenden Zusammenhängen vor. Zuletzt erfolgt die Verankerung im II-Bereich von H⁵⁵.

Eine Konkretisierung dieser Schritte findet sich für den Typ *Erklären-was*. So führen die Arbeiten im Bereich der Wortbedeutungserklärungen verschiedene Erklärstrategien an (vgl. u.a. HARTMANN/QUASTHOFF, 1982), die als Orientierung für die vorliegende Untersuchung dienen können.

Als vierter und letzter Aspekt lassen sich zwei verschiedene Auffassungen von Erklären herausarbeiten. Während einige Autoren *Erklären* mit anderen wissensvermittelnden Handlungen synonym verwenden (vgl. KLANN-DELIUS et al., 1985/KLEIN, 1979...) und damit eine eher weite Auffassung von Erklären vertreten, wird durch die Abgrenzung der verschiedenen wissensvermittelnden Handlungen von Erklären (vgl. HOHENSTEIN, 2009) eine engere Auffassung deutlich. In dieser wird das Erklären als eine wissensvermittelnde Handlung betrachtet, dagegen aber nicht jede wissensvermittelnde Handlung als Erklären (vgl. u.a. FIEHLER, 2007; KIEL, 1999; KLEIN, 1987). Dagegen steht der Zweck des Klarmachens in der weiteren Auffassung im Vordergrund und unterschiedlichste Handlungen, die diesem Zweck dienen, werden darunter subsumiert. Diese beiden Auffassungen von Erklären ähneln stark der Vielfalt, wie sie EHLICH (1983) für das Erzählen konstatiert. Auch für das Erklären „entsteht eine systematische Ambivalenz beim Gebrauch“ (ebd.:130), die sich zwischen der alltäglichen Verwendung und der Verwendung in der wissenschaftlichen Literatur ergibt. Daher liegt es nahe, das Erklären im Sinne von Klarmachen, ebenfalls als einen Architerm zu betrachten und ein Erklären₁ und ein Erklären₂⁵⁶ zu unterscheiden:

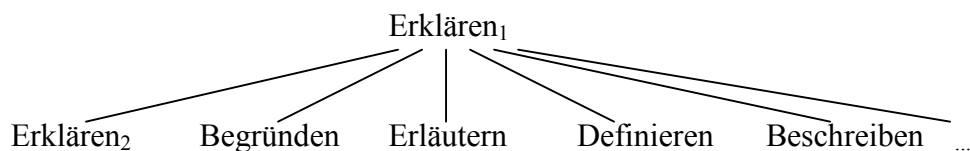


Abbildung 1.5.a: Erklären als Architerm

⁵⁴ Im Bereich der Wortbedeutungen ist dies beispielsweise ein Wortbedeutungskonzept, für naturwissenschaftliche Phänomene die Rückführung auf eine Ursache... (vgl. Hohenstein, 2006: 184).

⁵⁵ Diesem Schritt misst Kiel (1999) im Kontext Schule eine zentrale Bedeutung zu, da S mit diesem Schritt das Gelingen des Erklärens absichert.

⁵⁶ Nach Hohenstein (2006) entspricht Erklären 1 der von ihr als Erklären 2 bezeichneten Variante. Ihr Erklären 3 kann in diesem Schema ebenfalls als eine besondere Form aus Erklären 2 abgeleitet werden.

*Erklären*₁ bezeichnet allgemein eine asymmetrische Grundkonstellation aus Wissendem/Könnendem (Erklärender) und Nicht-Wissendem/Nicht-Könnendem (Erklärung-Suchender), deren Ziel darin besteht, die Schließung einer Wissenslücke zu bewirken bzw. Wissen zu vermitteln, also etwas klar zu machen. Dabei können unterschiedliche sprachliche Handlungen zum Einsatz kommen, so auch einfache Formen der Wissensvermittlung. Mit *Erklären*₂ wird dagegen eine besondere Form der wissensvermittelnden Handlung verstanden, die durch eine größere Komplexität und Tiefe gegenüber anderen Formen der Wissensvermittlung gekennzeichnet ist. In diesem Sinn stellt das Erklären ein Einsichtigmachen verborgener Zusammenhänge bzw. das Verbalisieren eines Funktionszusammenhangs dar, das durch ein Mehr gegenüber den anderen wissensvermittelnden Handlungen gekennzeichnet ist (vgl. FIEHLER, 2007). Zudem deutet sich an, dass *Erklären*₂ eher selten aus einer einzelnen Handlung besteht sondern sich vielmehr aus verschiedenen sprachlichen Handlungen zusammensetzt, so wie es HOHENSTEIN (2009) für das Erklären im wissenschaftlichen Vortrag darstellt.

Mit Blick auf die Institution Schule lassen sich einige Anhaltspunkte für das Erklären in der **unterrichtlichen Perspektive** weiter präzisieren. Neben den Arbeiten, die das Erklären nicht als besondere sprachliche Handlung unter den wissensvermittelnden herausheben, liefern die anderen Arbeiten Hinweise auf strukturelle Aspekte und verschiedene Erklärstrategien. Hinsichtlich der strukturellen Aspekte scheint das Erklären auf der Makroebene der Unterrichtsstunde durch eine Drei-Phasen-Struktur gekennzeichnet zu sein, die sich aus Phänomenisolierung, Fokussierung und Exemplifizierung zusammensetzt (vgl. VOGT, 2009). Des Weiteren sind innerhalb einzelner Erklär-Sequenzen Differenzierungen in der Erklärkonstellation möglich, z.B. in lehrer- bzw. schülerinitiiert sowie geplant – bzw. ungeplant differenziert werden (vgl. YEE/WAGNER, /KÖSTER). Im Zentrum der Erklär-Sequenz stehen schließlich verschiedene Erklärverfahren, die sich je nach Explanandum unterscheiden. Beendet werden die Sequenzen zumeist durch kommentierende Lehreräußerungen. Interessant ist zudem, dass in den meisten Untersuchungen eher eng geführte, lehrergesteuerte Erklär-Sequenzen zu beobachten sind, die KIEL (1999) beispielsweise mit „Erklären als Übertragen von Wissen“ (ebd.: 408) bezeichnet. Die zweite Präzisierung kann im Bereich der Erklärverfahren vorgenommen werden. Diese beziehen sich ausschließlich auf Wortbedeutungserklärungen, d.h. auf die Erklärform *Erklären-was*, und sind teilweise identisch mit den Verfahren im außerschulischen Kontext, teilweise sind aber auch neue darunter (vgl. KÖSTER, 1996).

Inwiefern die verschiedenen Anhaltspunkte auf die Daten des vorliegenden Korpus beziehbar sind bzw. wo sich Unterschiede auftun, wird im weiteren Verlauf zu überprüfen sein. Zunächst jedoch werden der Rahmen der empirischen Studie, die Fragestellung, die Hypothesen und die Untersuchungsmethode vorgestellt.

2. Erklären können – Das Projekt

Die vorliegende Untersuchung entstand im Rahmen des Forschungs- und Nachwuchs-Kollegs (FuN-Kolleg) *Erklären können – Empirische Untersuchungen zur Erklärkompetenz von LehrerInnen und SchülerInnen der Sekundarstufe I*, einem interdisziplinären Projekt der Pädagogischen Hochschulen Freiburg und Ludwigsburg. Daran beteiligt waren die Teilprojekte Deutsch (PH Freiburg/PH Ludwigsburg), Englisch (PH Ludwigsburg) und Mathematik (PH Ludwigsburg). Jedes der Teilprojekte war durch eine Qualifikantin und eine Betreuerin bzw. einen Betreuer vertreten. Über drei Jahre hinweg (02/06-02/09) arbeiteten die Beteiligten zusammen und entwickelten teilweise in enger Absprache ihre Forschungsdesigns und Fragestellungen unter der jeweils fachspezifischen Ausrichtung. Im Folgenden werden die Zielsetzung und die Fragestellung (2.1), die Hypothesen (2.2), das Untersuchungsdesign (2.3), die Gewinnung der Analyseeinheiten (2.4), das Datenkorpus (2.5) sowie die Auswertungsmethode (2.6) des Teilprojekts Deutsch der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg ausgeführt.

2.1 Zielsetzung und Fragestellung

Wie der Titel des Projektes erkennen lässt, liegt das übergeordnete Forschungsinteresse in der Bestimmung der Erklärkompetenz von LehrerInnen und SchülerInnen der Sekundarstufe I. Um Aussagen darüber treffen zu können, analysiert das FuN-Kolleg in Kooperation der Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik

„mündliche Erklärungen im unterrichtlichen Diskurs aus gesprächsanalytischer und kognitions-linguistischer Perspektive mit dem Ziel, die Eigenschaften erfolgreichen Erklärens zu bestimmen und sie für die Gestaltung des Unterrichtsprozesses nutzbar zu machen.“ (Forschungsantrag, 2005: 2)

Bevor jedoch Einflussfaktoren erfolgreichen Erklärens bestimmt werden können, müssen zunächst einmal grundlegende Fragen zum Erklären im Deutschunterricht thematisiert werden. Da die Forschungslage dazu bislang nur wenig bereitstellt, bildet eine dieser elementaren Fragen den Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung:

- (Wie) wird im Deutschunterricht der Sekundarstufe I erklärt?

Im Vordergrund des Interesses steht die Untersuchung der sprachlichen Handlungen¹, die im Deutschunterricht von Lehrern und/oder Schülern eingesetzt werden, um Wissen zu vermitteln. Dabei geht es insbesondere um folgende Aspekte:

Für eine im institutionellen Kontext vorkommende Handlung liegt die Frage nahe, ob sich schulisches Erklären durch typische Handlungsverläufe auszeichnet. So geht es darum, mögliche standardmäßige Handlungsfolgen im Erklärprozess sowie spezifische Merkmale einzelner Phasen anhand des Datenmaterials zu rekonstruieren. Insbesondere rücken hierbei die Instruktionsformen, für die sich die Lehrer bei der Wissensvermittlung entscheiden, in den Untersuchungsfokus und wie die wissensvermittelnden Handlungen darin verteilt und eingebunden sind. In diesem Zusammenhang ist auf eine erste Eingrenzung der Fragestellung hinzuweisen: Es werden nur solche erklärenden Handlungen untersucht, an denen der Lehrer beteiligt ist.² Dies ist teilweise den Aufnahmebedingungen sowie der damit verbundenen Aufnahmesituation geschuldet.³ Größtenteils liegt es aber an der zentralen Rolle des Lehrers, die er für die Qualität und die Gestaltung des Unterrichts innehat.

Des Weiteren ist mit Blick auf die Lehreraus- und –weiterbildung von Interesse, auf welche konstitutiven Bestandteile die Erklärenden im fachwissenschaftlichen bzw. –didaktischen Bereich ihres Erklärungssystems zurückgreifen. Dabei interessiert insbesondere die Zerlegung der einzelnen Explananda in ihre einzelne Teile sowie deren Systematisierung. Dadurch können vielleicht Erklärstrategien identifiziert werden, die für die Vermittlung eines bestimmten Explanandums als typisch zu bezeichnen sind. Außerdem können besonders gelungene Strategien für Überlegungen zu methodisch-didaktischen Umsetzungen in der Aus- und Weiterbildung genützt werden. Mit diesem Aspekt ist eine weitere Eingrenzung der Untersuchung verbunden. So werden nur solche erklärenden Handlungen betrachtet, die der Vermittlung thematischen Wissens zum vorgegebenen Unterrichtsgegenstand dienen. Damit werden Arbeitsanweisungen sowie erklärende Handlungen zu unterrichtsorganisatorischen Aspekten ausgeklammert.

Darüber hinaus soll überprüft werden, ob es in den Unterrichtsstunden des Datenkorpus zu einem *Erklären₂*, dem Erklären im Sinne einer besonderen Form der Wissensvermittlung kommt oder ob es sich eher um andere Arten der Wissensvermittlung (*Erklären₁*) handelt bzw.

¹ Natürlich werden auch nonverbale Handlungen berücksichtigt, sofern sie eine für das Erklären wichtige Rolle einnehmen.

² Das heißt jedoch nicht, dass die Schüler unberücksichtigt bleiben. Vielmehr stellen ihre Beiträge eine wichtige Grundlage für das Handeln des Lehrers dar, sodass auch diese in die Betrachtungen einbezogen werden, sofern sie für die Auslösung von erklärenden Handlungen relevant sind.

³ Einige Eltern bewilligten die Aufnahme nur, wenn nicht die Schüler, beispielsweise bei Kleingruppenarbeit oder bei Vorträgen im Mittelpunkt stehen würden.

in welcher Beziehung sie zueinander stehen⁴. Zudem interessiert, welche Formen des Erklärens⁵ im Sprachunterricht der Sekundarstufe I vorkommen. Da die Explananda durch die für die Untersuchung ausgewählten Unterrichtsthemen feststehen (vgl. weiter unten), konzentriert sich die Einteilung auf das die Erklärung auslösende Fragewort, aber auch das Identifizieren weiterer Kriterien ist denkbar.

Damit lässt sich die ausgehende Fragestellung in folgenden Teilfragen konkretisieren:

- Lässt sich für das Erklären im Deutschunterricht ein typischer Handlungsverlauf rekonstruieren?
- Welche Rolle spielen die verschiedenen Instruktionsformen beim Erklären im Deutschunterricht (Lehrervortrag, Lehrgespräch...)?
- Können bestimmte Erklärverfahren bezogen auf die einzelnen Explananda identifiziert werden, d.h. wählen die Erklärenden für die Zerlegung und Systematisierung der einzelnen Explananda bestimmte Bestandteile aus ihrem Erklärungssystem aus?
- Lassen sich die wissensvermittelnden Handlungen eher einem Erklären₁ oder einem Erklären₂ zuordnen?
- Wie lassen sich die einzelnen erklärenden Handlungen klassifizieren/typologisieren (Formen des Erklärens...)?

2.2 Hypothesen

Mit Blick auf das Erklären als sprachliche Handlung im Deutschunterricht der Sekundarstufe I lassen sich ausgehend von Beobachtungen in der Pilotphase folgende Hypothesen formulieren:

- Bedingt durch den institutionellen Kontext ist eine feste Abfolge der einzelnen Tätigkeiten im Handlungsmuster erkennbar, die sich durch typische strukturell-funktionale Merkmale auszeichnen.
- Erklärende Handlungen kommen im Unterricht nicht isoliert vor, sondern sind eingebettet in die Instruktionsformen Lehrervortrag oder Lehrgespräch.
- Für das Erklären der einzelnen Explananda lassen sich Erklärstrategien identifizieren, die durch die jeweilige Struktur des Erklärgegenstandes bedingt sind.
- Die erklärenden Handlungen entsprechen eher einem Erklären₁, da bei der Wissensvermittlung selten auf tiefer liegende Zusammenhänge zurückgegriffen wird, d.h. eine funktionale Zuordnung bleibt eher aus. Damit bezieht sich Erklären im

⁴ Zur Unterscheidung von *Erklären*₁ und *Erklären*₂ siehe Kapitel 1, S. 95

⁵ Die verschiedenen Formen des Erklärens sind in Kapitel 1, Seite ... ausführlich dargestellt.

Deutschunterricht weniger auf das Erklären im engeren Sinn, sondern vielmehr auf andere wissensvermittelnde Handlungen, die einer weiten Auffassung von Erklären entsprechen.

- Die Erklärungen gehören überwiegend der Form *Erklären-was* an, bedingt durch die Vorgabe von Wortbedeutungen und grammatikalischen Kategorien als Explananda. Darüber hinaus sind weitere Klassifikationskriterien denkbar.

Zur Überprüfung dieser Hypothesen und Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein Design entwickelt, das die Erstellung eines Datenkorpus im Rahmen des regulären Unterrichts mit sich bringt:

2.3 Untersuchungsdesign

Bevor im Schuljahr 2006/2007 die Videographierung von 18 Unterrichtsstunden des Faches Deutsch in der Sekundarstufe I in den Klassenstufen 7 und 8 der drei Schularten Haupt-, Realschule und Gymnasium stattfand, wurde zunächst in einer Pilotphase, in der zweiten Hälfte des Schuljahres 2005/2006, in verschiedenen Schulklassen hospitiert. Diese Hospitationen dienten der Sammlung erster Eindrücke über das unterrichtliche Erklären aus der Außenperspektive/Beobachterperspektive. Dabei zeigte sich, dass die Bereiche *Rechtschreiben* und *Sprachbewusstsein entwickeln* das größte Potential an erklärenden Handlungen innerhalb einer Unterrichtsstunde boten.

Um möglichst vielfältige Eindrücke von der Gestaltung der Erklärprozesse in den beiden Bereichen zu erhalten, wurde versucht auf unterschiedliche Faktoren zu achten, die eine breite Ausgangsbasis für die Datenerhebung ermöglichten. So wurden einerseits drei verschiedene Schularten (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) und zwei unterschiedliche Jahrgangsstufen (Klasse 7 und 8) beteiligt. Die Auswahl der Klassen hatte dabei sowohl inhaltliche als auch organisatorische Gründe. Die Schüler der Klasse 5 beispielsweise müssen sich zunächst einmal in der jeweiligen neuen Schulart eingewöhnen und können auch noch nicht als typische Sekundarstufenschüler betrachtet werden. Klasse 9 scheidet aus, da hier in der Hauptschule die Abschlussprüfungen stattfinden und das gesamte Schuljahr darauf ausgerichtet ist. Folglich bleiben die Klassen 6, 7 und 8 übrig. Da sich die Kompetenzanforderungen in den Bildungsplänen jeweils auf die Klassen 5 und 6 oder 7 und 8 bzw. 9 beziehen und sich mehr Lehrer aus den Klassen 7 und 8 meldeten, standen die Klassen fest. Insgesamt handelt es sich um sechs Klassen, zwei aus jeder Schulart bzw. drei aus jeder Jahrgangsstufe:

Tabelle 2.3.a.: Beteiligte Schulklassen

	Klasse 7	Klasse 8	GESAMT
Hauptschule	1	1	2
Realschule	1	1	2
Gymnasium	1	1	2
GESAMT	3	3	6

Unter fachlicher, fachdidaktischer und personeller Perspektive ergeben sich andererseits weitere Unterschiede. Auf fachlicher Ebene zeigen sie sich im Faktor *fachfremd unterrichtender bzw. studierter Deutschlehrer*, auf fachdidaktischer sind es die Faktoren *Berufserfahrung*, wobei eine graduelle Abstufung nach Jahren erfolgt (0-5 Jahre, 5-10 Jahre, 10-20 Jahre, über 20 Jahre), und *Vertrautheit mit der Klasse*. Dieser Faktor wird durch die Funktion des Lehrers in der Klasse (Klassenlehrer/reiner Fachlehrer) und die Länge der Zusammenarbeit zwischen Lehrer und Klasse (1-4 Jahre) angegeben. Hinzu kommen auf der personellen Ebene die Faktoren *Alter* und *Geschlecht*.

Sämtliche Faktoren sind in unterschiedlichen Ausprägungen auf die einzelnen Lehrkräfte verteilt. So sind die beiden Lehrerinnen der Hauptschule bereits über 25 Jahre im Schuldienst und zwischen 55 und 60 bzw. 50 und 55 Jahre alt. Beide unterrichten die Klassen im dritten bzw. vierten Jahr⁶ als Klassenlehrerin fachfremd in Deutsch. An der Realschule können die zwei teilnehmenden Lehrer ebenfalls auf eine mehr als 25-jährige Unterrichtserfahrung zurückblicken. Sie sind zwischen 50 und 55 bzw. 55 und 60 Jahre alt. Auch sie unterrichten ihre Klassen in der Funktion des Klassenlehrers, allerdings erst seit Beginn des siebten Schuljahres. Im Gegensatz zu den Hauptschulkolleginnen haben beide das Fach Deutsch studiert. Die Lehrerinnen des Gymnasiums sind zwischen null und fünf (Kl. 7) bzw. fünf und zehn Jahren (Kl. 8) im Schuldienst und beide zwischen 30 und 35 Jahre alt. Während die Lehrerin der Klasse 7 als Fachlehrerin tätig ist, hat ihre Kollegin aus Klasse 8 die Klassenlehrerposition inne. Beide haben Deutsch als Fach studiert.

In der Tabelle 2.3.b. werden die personenbezogenen Voraussetzungen nochmals zusammengefasst:

⁶ Dass die Lehrerin der achten Hauptschulklassen ihre Klasse bereits im vierten Jahr als Klassenlehrerin begleitet, hängt mit einem speziellen Kooperationsprojekt zusammen, in dem körperlich und geistig behinderte Kinder seit Beginn des fünften Schuljahres zusammen mit „gesunden“ Kindern unterrichtet werden. Um die Gemeinschaft nicht zu stören, finden (so gut wie) keine Lehrerwechsel statt.

Tabelle 2.3.b.: Personenbezogene Daten der teilnehmenden Lehrpersonen

	HS 7	HS8	RS 7	RS 8	GY 7	GY 8
Studienfach Deutsch	Nein	nein	ja	ja	ja	ja
Berufserfahrung	> 20 Jahre	> 20 Jahre	> 20 Jahre	> 20 Jahre	0-5 Jahre	5-10 Jahre
Klassenlehrer	Ja	ja	ja	ja	nein	ja
Zusammenarbeit mit Klasse	3 Jahre	4 Jahre	1 Jahr	2 Jahre	1 Jahr	2 Jahre
Alter	55-60 Jahre	50-55 Jahre	50-55 Jahre	55-60 Jahre	30-35 Jahre	30-35 Jahre
Geschlecht	weiblich	weiblich	männlich	männlich	weiblich	weiblich

Die Klassen werden von unterschiedlich vielen Schülern besucht, wie Tabelle 2.3.c. zeigt:

Tabelle 2.3.c.: Schülerzahl teilnehmende Klassen

	HS7	HS8	RS7	RS8	GY7	GY8
Anzahl Schüler	19	16	25	28	30	31

Ergänzend ist noch anzumerken, dass sich alle Schulen in einem eher ländlichen Einzugsgebiet einer baden-württembergischen Kreisstadt befinden und die beiden Realschulklassen an derselben Schule sind.

Im Gegensatz zu den vielfältigen Faktoren auf personeller Ebene wurde durch die Vorgabe der Themen für die einzelnen Unterrichtsstunden auf eine Vergleichbarkeit der inhaltlichen Aspekte geachtet. So wurde für alle sechs Klassen das Thema *Großschreibung bzw. Nominalisierung* ausgewählt. Für die siebten Klassen sind es zudem die beiden Themen *Satzglieder* und *Redewendungen* sowie für die achten Klassen die Themen *Haupt- und Nebensätze* sowie *Metapher*. Dabei waren für die Auswahl drei Gesichtspunkte leitend:

Ein erster Punkt berücksichtigt die Zugehörigkeit der Themen zu den oben angeführten Bildungsplanbereichen *Rechtschreiben* sowie *Sprachbewusstsein entwickeln*, die sich in der Pilotphase als besonders erklärträchtig erwiesen haben. Außerdem sind die Themen als Kompetenzen Ende Klasse 8 bzw. Klasse 9 (Hauptschule) über alle drei Schularten hinweg in den Bildungsplänen angeführt, dies ist der zweite Auswahlgrund. Stellvertretend steht hier der entsprechende Auszug aus dem Bildungsplan für die Realschule (2004)⁷:

⁷ Die entsprechenden Ausführungen finden sich auch für die Hauptschule (vgl. Bildungsplan Hauptschule, 2004: 62ff.) und das Gymnasium (vgl. Bildungsplan Gymnasium, 2004: 83ff.).

„2. Schreiben

Die Schülerinnen und Schüler können Texte überarbeiten hinsichtlich des Inhalts, der Formulierung und des Stils, sowie der sprachlichen Richtigkeit und der äußeren Form. Sie können:

- (...)
- *Rechtschreibstrategien (nachschriften, ableiten, verlängern, Artikelprobe, Ersatzprobe) und Rechtschreibregeln der Groß- und Kleinschreibung, sowie der Zusammen- und Getrennschreibung richtig anwenden;*
- (...)

4. Sprachbewusstsein entwickeln

Die Schülerinnen und Schüler können

- (...)
- *die Satzglieder (Subjekt, Prädikat, Genitiv-, Dativ- Akkusativobjekt, adverbiale Bestimmung lokal, modal, kausal und temporal) unterscheiden;*
- *Satzteile und Sätze verknüpfen (Relativsätze, Konjunktionalsätze, Infinitivsätze);*
- (...)
- *Sprachliche Bilder und deren Wirkung erkennen;*
- *Die Aussage von gebräuchlichen Sprichwörtern und Redensarten verstehen.“ (Bildungsplan Realschule, 2004: 52ff.)*

Als dritter Punkt kommt hinzu, dass die ausgewählten Themen eine gewisse didaktische Relevanz durch aktuelle Diskussionen erfahren. So zählt beispielsweise die Großschreibung zu einem der Hauptfehlerschwerpunkte von Schülerschreibungen (vgl. MENZEL, 1985) oder das Hauptsatz-Komma-Nebensatz-Gefüge ist ein sehr dominantes Begründungsmuster von Schülern, „wenn sie versuchen, ihre Kommasetzung zu begründen.“ (vgl. AFFLERBACH, 1997: 185). Bei der Vermittlung der Satzglieder existieren neuere didaktische Ansätze, z.B. die systematische, valenzgebundene Vermittlung der Satzglieder nach BLATTMANN/KOTTKE (2002).

Die Tabelle 2.3.d. veranschaulicht die Verteilung der Themen auf die einzelnen Schularten und Klassenstufen:

Tabelle 2.3.d.: Vorgegebene Stundenthemen

	Nominalisierung	Satzglieder	Haupt- und Nebensätze	Redensarten und Sprichwörter	Metapher	GESAMT
HS 7	1	1		1		3
HS 8	1		1		1	3
RS 7	1	(1)		1		2 (3)
RS 8	1		1		1	3
GY 7	1	1		1		3
GY 8	1		1		1	3
GESAMT	6	2 (3)	3	3	3	17 (18)

In der eigentlichen Datenerhebungsphase im Schuljahr 2006/2007 wurden diese 18 Stunden ihrem curricularen Vorkommen entsprechend videographiert, nachdem die einzelnen Klassen, also Schüler und Elternschaft, über das Vorhaben informiert und deren schriftliches Einverständnis eingeholt worden waren. Für die Aufnahmen wurde eine Videokamera im hinteren Teil des Klassenzimmers positioniert, deren Fokus auf den Lehrer gerichtet war und diesem über die gesamte Unterrichtsstunde hinweg folgte. Die konspektive Aufnahme (vgl. BRINKER/SAGER, 1989: 36) wurde ergänzt durch ein Tischmikrophon auf dem Lehrerpult, um die Tonqualität abzusichern. So war es möglich, mit nur einem Beobachter (Kameraführer) in den Klassen anwesend zu sein und den Einfluss der Aufnahmebedingungen entsprechend gering zu halten⁸. Leider kam es in einer Stunde zu technischen Schwierigkeiten, sodass von der Realschulklasse 7 nur zwei Aufnahmen und damit nur 17 Stunden herangezogen werden können. Unmittelbar im Anschluss an jede Stunde wurden vom Beobachter in einem Situationsprotokoll besondere Vorkommnisse und erste Eindrücke zur jeweiligen Stunde schriftlich festgehalten.

Nach der Sicherung der Daten wurde zu jeder Stunde ein grobes Transkript angefertigt. Auf dessen Hintergrund ließ sich ein Verlaufsplan erstellen, mit dessen Hilfe sich einzelne Erklär-Sequenzen aus der Gesamtstunde isolieren ließen (vgl. 2.4). Diese Sequenzen wurden schließlich transkribiert. Dabei folgt die Transkription der Partiturschreibweise der **Halb-Interpretativen-Arbeits-Transkription (HIAT)** nach EHLICH/REHBEIN (1976/1979), d.h. innerhalb einer Partiturfläche werden, wie bei der musikalischen Partitur, die Äußerungen chronologisch wiedergegeben. Gleichzeitig realisierte Äußerungen werden untereinander

⁸ Natürlich führt die Anwesenheit von fremden Personen und Aufnahmegeräte immer zu einer gewissen Beeinträchtigung. Allerdings konnte diese durch die Anwesenheit einer einzigen Person zumindest etwas minimiert werden.

notiert. Oberhalb der Textzeile werden Intonationszeichen notiert, unterhalb der Textzeile Beschreibungen nonverbaler Kommunikation. Die Verschriftung erfolgt in literarischer Umschrift. Dabei wird die Standardorthographie zwar als Basis herangezogen, alle umgangssprachlichen oder dialektalen Abweichungen werden aber als solche realisiert, z.B. *is* für *ist*; *hab* für *habe*. Um auf die Mündlichkeit hinzuweisen, wird sowohl auf die Groß- und Kleinschreibung, zugunsten einer durchgängigen Kleinschreibung verzichtet, als auch auf die Zeichensetzung.

Folgende Notationszeichen gelten als Zeichen für **die Textzeile**:

.	kurze Pause
..	längere Pause
(2s)	Pause von ca. 2 Sekunden
/	Wort- oder Konstruktionsabbruch
GENAU	Betonung
(aber)	vermuteter Wortlaut
(...)	unverständliche Äußerung
((lachen))	andere akustisch wahrnehmbare Tätigkeiten

Für die Intonation werden folgende Zeichen **über der Textzeile** eingesetzt:

> (>>>>)	schneller werdend (im markierten Bereich)
< (<<<<)	langsamer werdend (im markierten Bereich)
-, >-----	leiser, leiser werdend (im markierten Bereich)
+, <-----	lauter, lauter werdend (im markierten Bereich)
. . . .	Stakkato
:	Vokaldehnung
/	steigende Intonation
\	fallende Intonation
V	fallend-steigende Intonation
!	Betonung einer Silbe
i...i	ironische Artikulation
ü...ü	Überraschung indizierende Artikulationsform
l...l	lachend gesprochen
h	hüsteln

Alle non-verbalen Handlungen werden **unter der Textzeile** *kleiner und kursiv* notiert.

2.4 Gewinnung der Analyseeinheiten

Für die der Untersuchung zugrunde liegenden Analyse war eine Isolierung einzelner Einheiten nötig, die erklärende Handlungen aufweisen. Dieser Gewinnung liegt eine Sequenzierung der Unterrichtsstunden auf mehreren Ebenen zugrunde:

Auf einer **ersten Ebene** wird in Anlehnung an BRINKER/SAGER (2001: 96ff.) die Einteilung der Unterrichtsstunde in drei Phasen vorgenommen: Eröffnungs-, Kern- und Beendigungsphase. Die Eröffnungsphase dient dazu die Öffentlichkeit herzustellen (vgl. BECKER-MROTZEK/VOGT, 2001: 142) und in das Thema einzuführen, also die Rahmenbedingungen für die Stunde zu setzen. In der Schlussphase kommt es zur Beendigung des Themas und zur Aufhebung der Öffentlichkeit. Während der Kernphase kommt es zu einer Reihe spezifischer, typischer Ablaufstrukturen, die man als zielorientierte Teilphasen bezeichnet (vgl. BRINKER/SAGER: 110). Diese nehmen für die Isolierung der (Erklär-)Sequenzen eine wichtige Funktion ein und sind bereits Gegenstand der **zweiten Ebene**. So können hier Phasen unterschieden werden, deren Ziel die Aufmerksamkeitsausrichtung, die Wissensreaktivierung, die Exemplifizierung, die Übung oder die Wissensvermittlung ist. In der Phase der Aufmerksamkeitsausrichtung versuchen die Lehrpersonen die Aufmerksamkeit der Schüler durch gezielte Fragen oder visuelle Impulse auf das zentrale Thema der Stunde zu fokussieren. Die Wissensreaktivierung dient, wie der Name bereits verrät, der Aktivierung bereits vorhandener Wissensbestände, die als Grundlage bzw. Anknüpfungspunkte für das neue Stundenthema dienen. Weitere oder neue Beispiele aufzugreifen und daran die bereits besprochenen Aspekte zu veranschaulichen ist Gegenstand der Exemplifizierung, die häufig eng verbunden steht mit der Phase, in der die Schüler das neue Wissen üben sollen. Zuletzt gibt es noch die Phase der Wissensvermittlung; hier werden die zentralen Inhalte zumeist in mehreren aufeinander folgenden Sequenzen „erklärt“, weshalb diese auch als Erklär-Sequenzen bezeichnet werden.

Für die Abgrenzung verschiedener Erklär-Sequenzen voneinander spielen auf einer **dritten Ebene** die jeweiligen Inhalte, d.h. die Explananda und deren Bestandteile eine Rolle. So umfasst eine Erklär-Sequenz jeweils die Zerlegung und Systematisierung eines bestimmten Explanandums, beispielsweise die einer bestimmten Wortbedeutung, oder das Anführen eines spezifischen Bestandteils des Explanandums, beispielsweise der Numerus als Erkennungssignal von Nomen.

Die **vierte Ebene** greift die zumeist dreigliedrige Struktur der Erklär-Sequenzen auf, die sich aus den verschiedenen Abschnitten ergibt: Initiierung, Kern und Beendigung. Jeder dieser

Abschnitte kann dabei entweder aus einfachen oder komplexen sprachlichen Handlungen bestehen. Daraus ergibt sich für die Unterrichtsstunde folgende Einteilung:

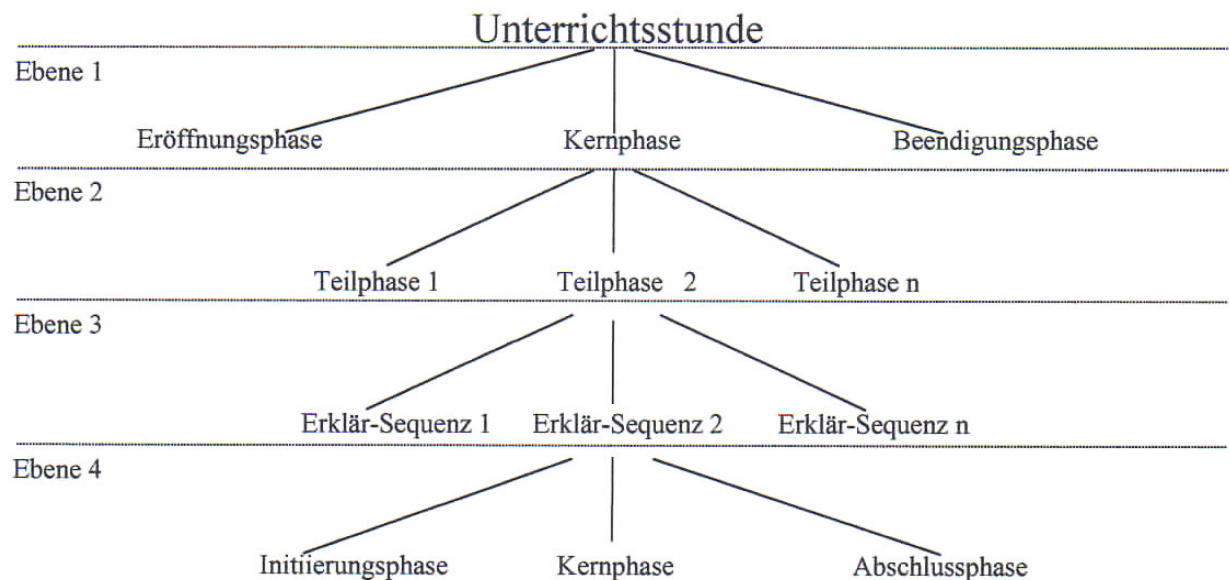


Abbildung 2.4.a.: Schema Sequenzierung

Konkret sind damit für die Gewinnung der Erklär-Sequenzen zwei Schritte erforderlich:

In einem ersten Schritt wird auf Grundlage der vorgestellten Einteilung der Unterrichtsstunde der Verlauf der gesamten Stunde skizziert (**Schritt 1**).

Mit Hilfe dieses Verlaufsplans lassen sich die Erklär-Sequenzen isolieren, die

- in der Kernphase der Unterrichtsstunde liegen und
- dem Erklären thematischer Inhalte unter Beteiligung des Lehrers dienen.

Dabei werden alle wissensvermittelnden Sequenzen berücksichtigt, unabhängig davon, ob es sich um Erklären₁ oder Erklären₂ handelt (**Schritt 2**).

Abschließend sollen am Beispiel einer Stunde aus der siebten Klasse der Hauptschule zum Thema *Nominalisierung* die beiden Schritte zur Isolierung der Analyseeinheiten veranschaulicht werden:

Schritt 1: Erstellung des Verlaufsplans

- Eröffnungsphase (*min 0-1*)
 - o Begrüßung
- Kernphase (*min 1-42*)
 - o Aufmerksamkeitsausrichtung 1 (*min 1*)

- Ankündigung des Themas *Großschreibung* durch die Lehrerin
- Wissensreaktivierung 1 (*min 2-4*)
 - Schüler äußern ihr Vorwissen zum Thema *Großschreibung*
- Wissensvermittlung 1 (*min 4-8*)
 - Erklär-Sequenz 1: bestimmter Artikel
 - Erklär-Sequenz 2: unbestimmter Artikel
 - Erklär-Sequenz 3: Kontraktion
- Aufmerksamkeitsausrichtung 2 (*min 8*)
 - Auflegen einer OHP-Folie, auf der zahlreiche Steckbriefe zu sehen sind
- Exemplifizierung 1 (*min 9-10*)
 - Schüler lesen Steckbriefe vor, nennen die besonderen Wörter mit ihren Signalen und unterstreichen diese
- Wissensvermittlung 2 (*min 10-14*)
 - Erklär-Sequenz 4: Besonderheit der unterstrichenen Wörter werden expliziert (Konversion und Artikelbindung)
- Exemplifizierung 2 (*min 14-16*)
 - Wiederholung der verschiedenen Artikel anhand der OHP-Folie
- Übung 1 (*min 16-24*)
 - Schüler wandeln Verben/Adjektive, die an der Tafel stehen, durch das Voranstellen eines Artikels in Nomen um und formulieren Sätze damit
 - durch einen Schülerfehler kommt es zu einer Unterbrechung und der:
- Wissensvermittlung 3 (*min 24-25*)
 - Erklär-Sequenz 5: Unterschied Adjektiv und substantiviertes Adjektiv (nach Schülerfehler)
- Übung 1 (Fortsetzung) (*min 25-26*)
 - Schüler beenden die Beispielsätze
- Wissensvermittlung 4 (*min 26-28*)
 - Erklär-Sequenz 6: Einführung Fachbezeichnung
- Übung 2 (*min 30-42*)
 - Schüler üben mit einem Arbeitsblatt in Einzelarbeit
- Beendigungsphase (*min 42-44*)
 - Klingelzeichen beendet die Stunde⁹, dennoch werden Hausaufgaben erteilt

⁹ Die Stunde wurde etwas später begonnen, deshalb ertönt der Pausengong bereits nach 42 Minuten.

Schritt 2: Isolierung der Erklär-Sequenzen

- Erklär-Sequenz 1: (un-) bestimmter Artikel;
- Erklär-Sequenz 2: Kontraktion;
- Erklär-Sequenz 3: Besonderheit Substantivierung (Konversion/Artikelbindung);
- Erklär-Sequenz 4: Schülerfehler: Unterschied Adjektiv und substantiviertes Adjektiv;
- Erklär-Sequenz 5: Einführung der Fachbezeichnung;

2.5 Das Datenkorpus

Bevor die durch die eben geschilderte Vorgehensweise gewonnenen 110 Erklär-Sequenzen inhaltlich genauer bestimmt werden, ist es nötig, den Gesamtverlauf der einzelnen Unterrichtsstunden zu skizzieren (2.5.1). Anschließend erfolgt die differenzierte Darstellung der einzelnen Erklär- Sequenzen nach den jeweiligen Explananda (2.5.2)

2.5.1 Die Unterrichtsstunden

Anstatt die Verlaufspläne aller 17 Unterrichtsstunden anzuführen, beschränken sich die Darstellungen des Settings auf wesentliche Inhalte in Form von Kurzbeschreibungen. Dabei gliedert sich die Darstellung nach den verschiedenen Unterrichtsthemen.

- Unterrichtsstunden zum Thema *Großschreibung/Nominalisierung*

In der **siebten Klasse Hauptschule** beginnt die Lehrerin die Stunde mit der Ankündigung des Themas *Großschreibung* und fordert die Schüler auf verschiedene Aspekte zu nennen, die ihnen zum Thema einfallen. Die folgenden notiert sie an der Tafel: Nomen, Satzanfänge, Artikel, bestimmte Endungen. Anschließend fokussiert die Lehrerin auf die Artikel und thematisiert drei verschiedene Formen (bestimmter/unbestimmter Artikel, Kontraktionen), die sie an Beispielsätzen veranschaulicht. Daraufhin legt sie eine OHP-Folie¹⁰ auf, auf der eine Pinnwand mit Aushängen zu sehen ist, und lässt die Schüler die Anzeigen vorlesen, bevor diese die großgeschriebenen Wörter (Nominalisierungen) mit ihren Artikeln unterstreichen dürfen. Als alle unterstrichen sind, lenkt sie die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Besonderheit der großgeschriebenen Wörter und spricht damit die Substantivierung explizit an. In einer sich anschließenden Übungsphase, in der Schüler aus Verben und Adjektiven Beispielsätze mit Nominalisierungen bilden, kommt es zu einem Schülerfehler, bei dem ein Schüler Adjektiv und nominalisiertes Adjektiv verwechselt. Dieser Fehler wird umgehend von der Lehrerin aufgegriffen und gemeinsam mit der Klasse besprochen. Am Ende der

¹⁰ s. Anhangband S. 66

Übungsphase führt die Lehrerin die Fachbezeichnung des Phänomens ein, hängt einen Merksatz an die Tafel und teilt den Schülern ein Arbeitsblatt aus, das sie in Einzelarbeit lösen. Mit dem Aufhängen von Plakaten, auf denen Schulregeln zu sehen sind, fängt die Stunde in der **achten Klasse Hauptschule** an. Alle Regeln enthalten nominalisierte Verben, die sich durch ihre Schriftgröße vom Rest abheben. Nachdem die Schüler die Regeln vorgelesen haben, möchte die Lehrerin wissen, ob ihnen an den Regeln etwas auffällt. Da die Schüler die Regeln zunächst inhaltlich kommentieren, notiert die Lehrerin schließlich an der Tafel „Nur Nomen werden großgeschrieben“. Daraufhin nennen einige die entsprechenden Wörter und die Lehrerin lenkt die Aufmerksamkeit der Schüler auf Erkennungssignale von Nomen. Als Antworten erhält sie *Artikel*, *vorangestelltes Adjektiv* und *bestimmte Endungen*, die von ihr umgehend an der Tafel notiert werden. Nun fokussiert sie auf die Besonderheit der großgeschriebenen Wörter und hält fest, dass es sich eigentlich um Verben handelt. Auch für diese Wortart wird ein Erkennungssignale notiert: die Endung *–en*. Auf erneutes Nachfragen stellt ein Schüler einen Zusammenhang zwischen der Großschreibung der Verben und den davor stehenden Wörtern her, der in der sich anschließenden Phase genauer betrachtet wird. Dazu müssen die Schüler in einem ihnen vorliegenden Text großgeschriebene Verben und ihre Erkennungssignale nennen, die die Lehrerin an der Tafel notiert. Beim letzten Beispiel unterläuft einem Schüler ein Fehler und er findet eine falsche Nominalisierung¹¹, woraufhin die Lehrerin das Erkennungssignal von Verben etwas relativiert. Mit einem Arbeitsblatt endet auch diese Stunde.

Im Zentrum der Stunde der **siebten Klasse Realschule** steht eine Schminkanleitung für eine Faschingsmaske¹², die durchgängig in Kleinschreibung gehalten ist. Auch hier sollen die Schüler Erkennungssignale für die Nomen und deren Großschreibung herausarbeiten und diese entsprechend verbessern. Nach dem gemeinsamen Besprechen der ersten beiden Sätze müssen die Schüler die weiteren Sätze in ihrer korrekten Schreibung ins Heft übertragen und die verschiedenen Signale in verschiedenen Farben unterstreichen.

Den Einstieg der **achten Klasse Realschule** bildet die Behandlung eines englischsprachigen Textes, dessen Kleinschreibung als Anlass für die Thematisierung der Großschreibung im Deutschen dient. Entlang des Paragraphen 55 des Rechtschreibdudens werden schließlich ab der Mitte der Stunde die verschiedenen Eigenschaften des Nomens (Abstrakta-Konkrete, Genus, Numerus, Kasus) systematisch nacheinander abgehandelt. Dabei kommt es bei der

¹¹ Der Schüler nennt das Wort (*auf den*) *Tischen*, da er rein automatisiert nach großgeschriebenen Wörtern mit *en* als Endung sucht. Die entsprechende Sequenz ist in Kapitel 6, S. 380 zu finden

¹² s. Anhangband S. 67

letzten Eigenschaft zu einer längeren Exemplifizierung, da die Schüler sich nicht mehr genau an den Unterschied zwischen Dativ und Akkusativ erinnern können.

Am **Gymnasium Klasse 7** stehen ebenfalls Erkennungssignale für Nominalisierungen bzw. Substantivierungen, wie sie hier genannt werden, im Zentrum. Gleich zu Beginn lässt die Lehrerin den Unterschied von Verben und nominalisierten Verben kurz beschreiben, bevor sie einen Lückentext¹³ einsetzt, bei dem die Schüler die Groß- bzw. Kleinschreibung der Lückenwörter über die davor stehenden Signale begründen müssen. Im Anschluss daran werden die wichtigsten Signale in einem Merksatz an der Tafel festgehalten. Eine weitere Übungsaufgabe wird schließlich ausgeteilt, in der die Schüler zunächst in Einzelarbeit weitere Lückenwörter in der richtigen Schreibung einsetzen müssen. Bei der abschließenden Besprechung sind sich die Schüler in einem Beispiel unsicher und es folgt eine Sequenz zur Steigerung von Adjektiven bzw. dem Unterschied der Kontraktion *am* vor Nominalisierungen und als Bestandteil einer festen Verbindung mit einem Superlativ.

In der **achten Klasse Gymnasium** wird der unmittelbar vorausgegangene Schullandheimaufenthalt als Anlass genommen, um zum Thema *Großschreibung* zu gelangen. Nachdem die Schüler kurze Texte zum Schullandheim verfasst und jeweils ein Nomen, das hier als Substantiv bezeichnet wird, ihres Textes an der Tafel notiert haben, sammelt die Lehrerin mündlich das Vorwissen der Schüler zur Großschreibung. Anschließend teilt sie ein Arbeitsblatt¹⁴ aus, auf dem die Schüler mit Hilfe der darauf befindlichen Beispielsätze die Eigenschaften des Phänomens Substantiv selbstständig erarbeiten sollen. Nach circa zehn Minuten beginnt schließlich eine gemeinsame Besprechungsphase, in der die wichtigsten Eigenschaften angesprochen werden. Kurz vor dem Ende der Stunde lenkt die Lehrerin die Aufmerksamkeit der Schüler noch auf eine an der Tafel stehende Substantivierung und hebt deren Besonderheit hervor. Auf einem weiteren Arbeitsblatt¹⁵ sollen die Schüler mit Hilfe der erarbeiteten Erkennungssignale nun Substantivierungen finden. Bevor die Erarbeitung jedoch anfangen kann, ertönt das Klingelzeichen und die Stunde ist zu Ende.

- **Unterrichtsstunden zum Thema *Satzglieder***

Die Lehrerin der **siebten Klasse Hauptschule** beginnt ihre Stunde mit dem Einspielen eines Satzglieder-Raps¹⁶. Die einzelnen Strophen des Raps befassen sich mit den verschiedenen Satzgliedern *Subjekt und Prädikat, Akkusativ-, Dativ- und Genitiv-Objekt* sowie den

¹³ s. Anhangband S. 67

¹⁴ s. Anhangband S. 68

¹⁵ s. Anhangband S. 69

¹⁶ Der Rap befindet sich im Anhangband auf S. 70/71

temporalen, lokalen, kausalen und modalen Adverbialen. In den einzelnen Strophen werden die Namen der Satzglieder, ihre semantischen Eigenschaften und eine Signalfarbe zur Kennzeichnung genannt. Nach jeder Strophe stoppt die Lehrerin die CD und lässt die Schüler die zentralen Aspekte der einzelnen Satzglieder wiederholen, was nicht immer ganz ohne Hilfe der Lehrerin gelingt. Anschließend hängt die Lehrerin ein Kärtchen für jedes Satzglied an die Tafel, das im oberen Teil die Bezeichnung im unteren Teil das jeweilige Fragepronomen enthält. Die Kärtchen sind in der Signalfarbe gehalten, die im Rap genannt werden: Subjekt = blau, Prädikat = rot, Objekte = grün, Adverbiale = braun. Anschließend führen die Schüler an einem Beispielsatz die Bestimmungen der einzelnen Satzglieder durch. Im zweiten Teil der Stunde üben die Schüler an Beispielsätzen, die gemeinsam besprochen werden.

Am **Gymnasium Klasse 7** beschränkt sich die Lehrerin auf die Behandlung eines bestimmten Satzgliedes, auf die Adverbiale. Als Einstieg legt die Lehrerin eine Folie auf, auf der Daniel Kübelböck¹⁷ und einzelne Sprechblasen zu sehen sind. Nach allgemeinem Gelächter und dem Vorlesen der einzelnen Sprechblasen lässt die Lehrerin die einzelnen Adverbiale bestimmen. Dies gelingt den Schülern mühelos und sie bezeichnen die unterschiedlichen Arten mit den lateinischen Fachbezeichnungen lokal, temporal, modal und kausal. Anschließend bearbeiten die Schüler die erste Aufgabe eines Arbeitsblattes, bei der sie Adverbiale in Lückensätzen einsetzen und diese bestimmen müssen. Nach der Besprechung dieser Aufgabe, die den Schülern keinerlei Schwierigkeiten bereitete, wird die zweite Aufgabe des Blattes vorgelesen. Nun sollen die Schüler einen kurzen Text mit Adverbialsätzen schreiben. Kurz nachdem die Schüler mit der Bearbeitung angefangen haben, kommt es zu einer Nachfrage eines Schülers, die einer gemeinsamen Klärung bedarf. Im Anschluss daran arbeiten die Schüler am Arbeitsblatt weiter und einige Adverbialsätze werden am Ende der Stunde vorgelesen.

Die Darstellung der **siebten Klasse Realschule** entfällt, da es in dieser Stunde zu technischen Schwierigkeiten bei der Aufnahme gekommen ist.

- **Unterrichtsstunden zum Thema *Haupt- und Nebensätze***

Die Lehrerin der **Hauptschule Klasse 8** kündigt direkt nach der Begrüßung das Thema der Stunde an. Dabei legt sie eine Folie auf den OHP, auf der eine fiktive Entschuldigung¹⁸ eines Schülers zu sehen ist. Diese enthält zahlreiche Haupt- und Nebensatzgefüge, in denen die Kommata fehlen. Nachdem jeder Schüler den Text für sich gelesen hat, bittet die Lehrerin um

¹⁷ Daniel Kübelböck war Teilnehmer der ersten Folge der Casting-Show „Deutschland sucht den Superstar“ und wurde durch seine schrille Stimme und seinen „besonderen“ Kleidungsstil bekannt.

¹⁸ Die Entschuldigung befindet sich im Anhangband S. 72

Kommentare zum Text. Gleich der erste Schülerbeitrag führt zur gewünschten Antwort, den fehlenden Kommata. Daran anknüpfend, leitet sie zur Unterscheidung von Haupt- und Nebensätzen über, die sie als wichtige Hinweise für die Kommasetzung deklariert. Dazu schreibt sie zunächst zwei Hauptsätze an die Tafel, die als Ausgangspunkt für die Fokussierung der Verbstellung im Hauptsatz dienen. Anschließend wird ein Satzgefüge aus Haupt- und Nebensatz notiert und ebenfalls die Verbstellung als Kennzeichen erarbeitet. Der Rest der Stunde besteht darin, dass die Schüler in Beispielsätzen die Verben suchen und darüber die Sätze als Haupt- bzw. Nebensätze klassifizieren. Gleich nach dem ersten Beispielsatz kommt es zu einer Nachfrage eines Schülers zur Verbzweitstellung im Hauptsatz, die von der Lehrkraft umgehend aufgegriffen und geklärt wird.¹⁹

Der Lehrer der **Realschule Klasse 8** lässt die Schüler in der Stunde zunächst einmal in Texten nach Konjunktionalsätzen suchen, diese markieren und das Komma einfügen. Nach der Besprechung greift er drei Satzgefüge²⁰ aus den Beispielsätzen heraus, die sich durch unterschiedliche Konjunktionen auszeichnen. Dabei fokussiert er auf das durch die Konjunktionen ausgedrückte Verhältnis zwischen Haupt- und Nebensatz, d.h. es geht ihm um die semantische Bestimmung der Nebensätze. Die Bestimmung des temporalen, konditionalen und kausalen Verhältnisses fällt den Schülern nicht gerade leicht. Dennoch lässt der Lehrer sie zunächst die jeweilige Relationen beschreiben und liefert anschließend selbst die entsprechende Fachbezeichnung für den jeweiligen Nebensatz.

Am **Gymnasium Klasse 8** beginnt die Lehrerin die Stunde mit einem Satzpuzzle eines komplexen Satzes²¹, d.h. die Schüler müssen zunächst den Satz aus den einzelnen Teilen zusammensetzen. Dieser Einstieg dauert deutlich länger, als die Lehrerin erwartet hatte, weshalb sie das Puzzlen nach 15 Minuten beendet. Beim Gehen durch die Reihen während der Arbeitsphase sind der Lehrerin Schüler aufgefallen, die den Satz bereits richtig zusammengepuzzelt haben. Diese werden nun gebeten den Satz zu diktieren und die Lehrkraft notiert ihn, ohne Kommata, an der Tafel. Das Fehlen der Kommata fällt einigen Schüler sofort auf und sie machen die Lehrerin darauf aufmerksam. Schließlich nennen sie ihr die Stellen für die Kommata und die Lehrerin setzt diese ein. Im Anschluss daran lässt die Lehrkraft die Schüler die Setzung der einzelnen Kommata begründen und notiert diese Gründe als Regeln

¹⁹ Hier ermittelt der Schüler die Position des Verbs durch die Zählung der einzelnen Wörter und nicht durch die der jeweiligen Satzglieder, weshalb er eine Verbdrittposition zu erkennen glaubt. Die Sequenz ist Gegenstand der Betrachtungen in Kapitel 4, S. 314f.

²⁰ Satz 1: Nachdem ich lange überlegt hatte, nahm ich an einem Bodybuilding-Kurs teil. ; Satz 2: Wenn die Samstagstunden ausfallen, müssen wir sie an dem anderen Tagen nachholen; Satz 3: Weil alle anderen weggefahren sind, wurde es für uns ziemlich langweilig.

²¹ Der Satz lautet: „Der Bote war nicht darauf gefasst, dass die Dame, deren Schloss er nach vielen Strapazen erreichte, den Brief sofort zerreißen würde.“

für die Kommasetzung an der Tafel. Da die Unterscheidung von Haupt- und Nebensatz eine wichtige Rolle in diesen Regeln spielt, werden die Schüler aufgefordert in Partnerarbeit Erkennungsmerkmale für Haupt- und Nebensätze zu notieren. Diese werden abschließend zusammengetragen und an der Tafel notiert. Dabei entwickelt sich eine längere Sequenz zur Verbstellung respektive den flektierten Verbformen.

- **Unterrichtsstunden zum Thema *Redensarten und Sprichwörter***

Die Lehrerin der **siebten Klasse Hauptschule** beginnt die Stunde mit einer Geschichte von Till Eulenspiegel und lenkt in der anschließenden Besprechung die Aufmerksamkeit der Schüler auf die darin enthaltenen sprichwörtlichen Redensarten und ihre nicht wörtlich zu verstehende Bedeutung. Nachdem die Schüler einige ihnen bekannte Redensarten nennen durften, wird zunächst deren Bedeutung geklärt, bevor verschiedene bildliche Darstellungen²² von als Ausgangspunkt weiterer Bedeutungserklärungen fungieren. Am Ende der Stunde führt die Lehrerin noch die Fachbezeichnung dieser Phänomene ein und hebt die Eigenschaft der Bildhaftigkeit hervor.

Der Lehrer der **Realschule Klasse 7** lässt sich beim Einstieg von Schülern der Theater-AG unterstützen. Diese platzen kurz nach Stundenbeginn zur Tür herein und stellen einige Redensarten pantomimisch dar. Anschließend werden die vorgespielten Redensarten benannt. Da es zu einer Verwechslung der Bezeichnung von Redensart mit Sprichwort kommt, schiebt der Lehrer eine Sequenz zur Unterscheidung der beiden Phraseologismen anhand der Eigenschaft der (fehlenden) syntaktischen Anschlussfähigkeit ein. Anschließend dürfen die Schüler Redensarten mit Hilfe mitgebrachter Gegenstände nachstellen und benennen. So stehen ein Holzvogel und eine Plastikpistole beispielsweise für die Redensart *den Vogel abschießen*. Die Bedeutung der dargestellten Redensarten werden schließlich noch erklärt.

Am **Gymnasium Klasse 7** legt die Lehrerin zu Beginn der Stunde eine Folie auf, auf der ein Huhn mit einer Blindenbinde zu sehen ist. Schnell nennen die Schüler das dazugehörige Sprichwort (*Auch ein blindes Huhn findet mal ein Korn.*) und die Lehrerin geht zu einem Arbeitsblatt²³ über. Darauf sind vier Bilder zu sehen, die jeweils eine Redensart bzw. ein Sprichwort darstellen. Zudem sind unter jedem Bild drei Redensarten bzw. Sprichwörter angegeben. In einer ersten Arbeitsphase müssen die Schüler den zum Bild passenden Phraseologismus benennen, bevor sie für alle zwölf Phraseologismen versuchen sollen, Bedeutungserklärungen zu finden und zu notieren. Die Besprechung der Erklärungen beansprucht den Rest der Stunde. Dabei lässt die Lehrerin die Schüler zunächst ihre

²² s. Anhangband S. 63

²³ s. Anhangband S. 64

Erklärungen anführen und legt abschließend für jeden Phraseologismus eine Folie mit einer von ihr vorbereiteten Erklärung auf.

- **Unterrichtsstunden zum Thema *Metapher***

In der **achten Klasse Hauptschule** erfolgt der Einstieg über eine Geschichte. In dieser sind viele Wörter/Wortverbindungen enthalten, die die Lehrkraft für schwer zu verstehen einstuft und deshalb im Anschluss an das Vorlesen fragt. Während die Schüler diese Wörter nennen (Rabeneltern, Nusschale, Mauer des Schweigens, hieb- und stichfest, Was du heute kannst besorgen, das verschiebe nicht auf morgen.) notiert die Lehrerin diese an der Tafel und zieht sie für erste Bedeutungserklärungen heran. Im weiteren Verlauf fokussiert sie auf Wortbedeutungserklärungen verschiedener Redensarten und Sprichwörter, die durch Bilder auf einer OHP-Folie dargestellt werden. Anschließend dürfen die Schüler bis zum Ende der Stunde verschiedene Übungen und Spiele zum Thema machen.

In der **Realschule Klasse 8** wird das Phänomen im Rahmen einer Lyrikstunde eingeführt. Die Schüler interpretieren zusammen mit dem Lehrer zwei Gedichte, in denen es beide Male um eine Katze geht.²⁴ Neben der Interpretationsübung nützt der Lehrer die Gedichte geschickt, um einzelne Merkmale von Metaphern einzuführen. Mit dem ersten Gedicht lenkt er die Aufmerksamkeit der Schüler auf den Aspekt der Bildhaftigkeit. Das zweite Gedicht hilft im dabei die Schüler an den Aspekt der Übertragung heranzuführen. Am Ende der Stunde fasst der Lehrer die zentralen Aspekte in einem Merksatz zusammen.

An einem Gedicht²⁵ wiederholt die Lehrerin der **achten Klasse Gymnasium** das sprachliche Mittel der Metapher. Gleich zu Beginn der Stunde liefert die Lehrerin durch ihren Arbeitsauftrag an die Schüler einen Hinweis auf ein erstes Merkmal von Metaphern, die Bildlichkeit. Nach der Erledigung des Arbeitsauftrages durch die Schüler, wird das Gedicht gemeinsam besprochen, d.h. die Bedeutungen der darin sprachlichen Bilder, worunter auch zwei Metaphern sind, wird erklärt. Nachdem die Metapher ganz allgemein als sprachliches Mittel benannt ist, dürfen die Schüler in Partnerarbeit ihr Wissen zum Phänomen zusammentragen. Dieses sammelt die Lehrerin am Ende der Stunde in einer gemeinsamen Besprechung und formuliert daraus einen Merksatz, den sie an der Tafel notiert.

²⁴ Die in der Stunde eingesetzten Gedichte sind: „Freundschaft“ von C. Atabay und „Lautlos“ von L. Kiefer. Sie befinden sich beide im Anhangband S. 65

²⁵ S. Anhangband S. 65

2.5.2 Differenzierung der Erklär-Sequenzen nach ihren Explananda

Aus diesen Stunden ließen sich, wie eingangs bereits erwähnt, insgesamt 110 wissensvermittelnde Handlungsmuster isolieren. Die meisten stammen aus den Stunden zum Thema *Großschreibung von Nomen/Nominalisierungen*, insgesamt 37. Bei den Themen aus dem syntaktischen Bereich verteilen sich die 24 Erklärungen wie folgt auf die Stunden: 15 sind bei den *Satzglieder* zu finden und neun bei den *Haupt- und Nebensätzen*. In den Stunden zu den *Redensarten und Sprichwörter* kommen 32 vor, in denen zur *Metapher* 17:

Tabelle 2.5.2.a.: Verteilung Erklär-Sequenzen

Unterrichtsstunden	HS7	HS8	RS7	RS8	GY7	GY8	GESAMT
Nomen/Nominalisierung	5	6	4	4	7	11	37
Satzglieder	9		X		6		15
Haupt- und Nebensätze		3		3		3	9
Redensarten/Sprichwörter	14		6		12		32
Metapher		12		1		4	17
GESAMT	28	21	10	8	25	18	110

Inhaltlich können die erklärenden Handlungsmuster nach ihrem Explanandum in (*Wort-*) *Bedeutungs- und Kategorieerklärungen* weiter unterschieden werden.

(*Wort-*) *Bedeutungserklärungen* beziehen sich auf die Bedeutung eines Wortes im engeren Sinn. Die Bezeichnung *Wort* umfasst im vorliegenden Datenkorpus nicht nur Simplicia oder Komposita, sondern auch feste Wortverbindungen (Phraseologismen). Dabei wird unter Bedeutung im engeren Sinn in Anlehnung an LEVELT (1989) ausschließlich die mentale Repräsentation in Form der semantischen Relationen verstanden²⁶.

Kategorieerklärungen dagegen befassen sich mit morphologischen, syntaktischen und semantischen Eigenschaften von grammatikalischen Kategorien. Die Bezeichnung *Kategorie* bezieht sich auf Gegenstände, die vor allem im institutionellen Kontext Schule vermittelt werden. Dabei sind die Eigenschaften im Sinne von strukturell-abstrakten Informationen über die jeweilige Kategorie zu verstehen²⁷.

Ein Beispiel soll diesen Unterschied verdeutlichen: Das Wort *Substantiv* kann unter der Perspektive der Bedeutung erklärt werden als Haupt- und Dingwort, das sich auf das spätlateinische *substantivum* zurückführen lässt und eine Ableitung von lat. *substantia* = „Bestand, Wesenheit, Existenz, Wesen“ (Duden, Bd. 7, 2006: 828). Die grammatikalische

²⁶ Genauere Ausführungen zur Bestimmung der Bedeutung von Wörtern befinden sich im nächsten Kapitel.

²⁷ Es wird an dieser Stelle bewusst darauf verzichtet, von Begriffserklärungen zu sprechen, da die Bezeichnung *Begriff* als umfassendes mentales Konzept verstanden wird.

Kategorie *Substantiv* dagegen lässt sich durch seine semantischen Eigenschaften in Konkreta und Abstrakta unterteilen und ist durch die morphologischen Eigenschaften *Genus*, *Numerus* und *Kasus* gekennzeichnet. Außerdem kann ihm die syntaktische Eigenschaft der Großschreibung zugeschrieben werden, die mit seiner Rolle als Kern von Nominalphrasen und der damit verbundenen Eigenschaft der Erweiterbarkeit zusammenhängt.

Nach dieser Einteilung befinden sich im Datenkorpus 49 Erklär-Sequenzen zu (Wort-) Bedeutungen und 61 zu grammatikalischen Kategorien. Von den 49 Wortbedeutungs-erklärungen beziehen sich jeweils sieben auf Metaphern und 42 auf Phraseologismen. Bei den Metaphern können zwei konventionalisierte von fünf aktiven²⁸ unterschieden werden. Die Phraseologismen lassen sich nach BURGER (2007) weiter in 26 Idiome, acht Sprichwörter, fünf Teilidiome, drei feste Phrasen, sowie eine Zwillingsformel klassifizieren²⁹:

Tabelle 2.5.2.b.: Erklär-Sequenzen *Wortbedeutung*

	HS7	HS8	RS7	RS8	GY7	GY8	GESAMT
Metapher		2		1		4	7
Idiom	9	6	6		5		26
Sprichwörter	3	1			4		8
Teilidiom	2	2					5
Feste Phrase					3		3
Zwillingsformel		1					1
GESAMT	14	12	6	1	12	4	49

Die konkreten Wörter, die in den einzelnen Sequenzen Gegenstand der Erklärungen sind, stehen in der Tabelle 2.5.2.c auf der nächsten Seite:

²⁸ Konventionalisiert sind Metapher dann, wenn sie bereits im Alltag gebräuchlich sind, z.B. Rabeneltern. Aktive Metaphern dagegen müssen in der jeweiligen Situation im aktuellen Kontext gedeutet werden, z.B. Mittagsskatze.

²⁹ Die Klassifikation der Phraseologismen erfolgte durch die Autorin. Im Einzelfall sind alternative Zuordnungen diskutierbar.

Tabelle 2.5.2.c.: Explananda *Wortbedeutung*

Klasse	Klassifikation	Beispiel
HS7 (14)		
	Sprichwort	Ist die Katze aus dem Haus, tanzen die Mäuse auf den Tischen
	Sprichwort	Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm
	Sprichwort	Wie man in Wald hineinruft, so kommt es zurück.
	Idiom	etwas hat Beine bekommen
	Idiom	jemandem den Buckel runter rutschen
	Idiom	etwas an die große Glocke hängen
	Idiom	seine Hand für jemanden ins Feuer legen
	Idiom	auf glühenden Kohlen sitzen
	Idiom	die Katze im Sack kaufen
	Idiom	sich etwas hinter die Ohren schreiben
	Idiom	ins Schwarze treffen
	Idiom	zwischen zwei Stühlen sitzen
	Teilidiom	das Geld mit vollen Händen aus dem Fenster werfen
	Teilidiom	mit dem Kopf durch die Wand wollen
HS8 (12)		
	Sprichwort	Was du heute kannst besorgen, das verschiebe nicht auf morgen.
	Idiom	etwas auf dem Kerbholz haben
	Idiom	sich eine Eselsbrücke bauen
	Idiom	bei jemandem ins Fettnäpfchen treten
	Idiom	Haare auf den Zähnen haben
	Idiom	jemandem die Würmer aus der Nase ziehen
	Idiom	einen Zahn zulegen
	Teilidiom	kein Blatt vor den Mund nehmen
	Teilidiom	einen Frosch im Hals haben
	Zwillingsformel	hieb- und stichfest
	Metapher	Mauer des Schweigens
	Metapher	Rabeneltern
RS7 (6)		
	Idiom	den Vogel abschießen
	Idiom	jemandem einen Bären aufbinden
	Idiom	seinen Senf dazu geben
	Idiom	auf die Tube drücken
	Idiom	jemanden an der Nase herumführen
	Idiom	jemandem die rote Karte zeigen

RS8 (1)		
	Metapher	Mittagskatze
GY7 (12)		
	Spruchwort	Morgenstund hat Gold im Mund.
	Spruchwort	Den Letzten beißen die Hunde.
	Spruchwort	Hunde, die bellen, beißen nicht.
	Spruchwort	Stille Wasser sind tief.
	Idiom	wissen, wie der Hase läuft
	Idiom	ins kalte Wasser springen
	Idiom	jemandem steht das Wasser bis zum Hals
	Idiom	jemandem die Zähne zeigen
	Idiom	sich an etwas die Zähne ausbeißen
	Feste Phrasen	Das ist ein dicker Hund.
	Feste Phrasen	Da liegt der Hase im Pfeffer.
	Feste Phrasen	Mein Name ist Hase.
GY8 (4)		
	Metapher	(...) Freundschaft einstecken (...)
	Metapher	(...) unsere Freundschaft ein Gutschein (...)
	Metapher	(...) legten ihre Freundschaften zusammen (...)
	Metapher	(...) bleibt mein Schalter geschlossen (...)

Von den 61 Sequenzen bei den Kategorieerklärungen befassen sich 37 mit Nomen/Nominalisierungen, 15 mit Satzgliedern und neun mit Haupt- und Nebensätzen:

Tabelle 2.5.2.d.: Erklär-Sequenzen *grammatikalische Kategorien*

	HS7	HS8	RS7	RS8	GY7	GY8	GESAMT
Nomen/Nominalisierung	5	6	4	4	7	11	37
Satzglieder	9		X		6		15
Haupt-/Nebensatz		3		3		3	9
GESAMT	14	10	4	7	13	14	61

Die inhaltliche Gestaltung der einzelnen Sequenzen kann den Tabellen 2.5.2.e – 2.5.2.g entnommen werden. Dabei erfolgt die Darstellung getrennt nach den grammatikalischen Kategorien, den jeweiligen Klassen und der Reihenfolge des Vorkommens entsprechend:

Tabelle 2.5.2.e.: Erklär-Sequenzen *Nomen/Nominalisierung*

HS 7	RS7	GY7
(un-)bestimmter Artikel	bestimmter Artikel	Substantivierung
Kontraktion	Nullartikel	bestimmter Artikel
Besonderheit Substantivierung: Großschreibung	Adjektivattribut	Kontraktion
Schülerfehler: Verwechslung Adjektiv und subst. Adjektiv	Substantivierung	Adjektivattribut
Einführung Fachbezeichnung		Pronomen
		Merksatz Substantivierung
		<i>am</i> als Bestandteile fester Verbindungen mit Superlativ
HS8	RS8	GY8
Großschreibung von Nominalisierungen	Abstrakta/Konkrete	Großschreibung von Nomen
bestimmter Artikel	Numerus	bestimmter/unbestimmter Artikel
unbestimmter Artikel	Kasus	Kontraktion
Adjektivattribut	Genus	Adjektivattribut
Pronomen		Possessivpronomen
Kontraktion		Numerale
		Indefinitpronomen
		Genus
		Kasus
		Numerus
		Nominalisierung

Tabelle 2.5.2.f.: Erklär-Sequenzen *Satzglieder*

HS 7	GY 7
Subjekt	Adverbial
Prädikat	lokales Adverbial
Akkusativobjekt	modales Adverbial
Dativobjekt	temporales Adverbial
Genitivobjekt	kausales Adverbial
temporales Adverbial	Adverbialsatz
lokales Adverbial	
kausales Adverbial	
modales Adverbial	

Tabelle 2.5.2.g.: Erklär-Sequenzen *Haupt- und Nebensätze*

HS8	RS8	GY8
Hauptsatz	Temporalsatz	Kommasetzung
Nebensatz	Konditionalsatz	Hauptsatz
Verbzweitstellung	Kausalsatz	Nebensatz

Die Analyse dieser 110 Erklär-Sequenzen erfolgt unter einer prozessbezogenen, qualitativen Perspektive, die im nächsten Abschnitt erläutert wird.

2.6 Auswertungsmethode

Um der Komplexität des unterrichtlichen Geschehens gerecht werden und von Anfang an die subjekt- und situationsbezogenen Einflüsse berücksichtigen zu können, wird für die Auswertung der Daten eine qualitative Vorgehensweise gewählt. So ist es möglich, die unterschiedlichen Perspektiven und Handlungsweisen der Agierenden zu erfassen sowie eigene Reflexionen einzubeziehen, indem man die „entzauberten objektivistischen Ideale“ umgeht (vgl. FLICK, 2005: 14f.). Ergänzend zur qualitativen Analyse werden an einigen Stellen Quantifizierungen vorgenommen, die der Stützung und Generalisierung der Ergebnisse dienen. Bedingt durch das Datenkorpus authentischer institutioneller Diskurse erfolgt die Analyse nach dem gesprächsanalytischen Ansatz in Anlehnung an DEPPERMAN (2008). Dieser Ansatz gehört der interpretativen Sozialforschung an und ist durch ein „radikales Empirieverständnis“ (ebd.: 11) gekennzeichnet. So erfolgt die Entwicklung von Fragestellungen, Konzepten und Hypothesen materialgestützt, d.h. die Theoriebildung verläuft stets in Auseinandersetzung mit authentischen Datenmaterial (vgl. ebd.: 10f.). Aus diesem Grund erscheint die Formulierung der ersten Forschungsfrage(n) noch sehr offen und vage. Diese präzisiert sich dann aber zusehends in der Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsmaterial (vgl. weiter oben), sodass die Entwicklung der Forschungsfrage mit der Produktion von Ergebnissen Hand in Hand geht (vgl. ebd.: 20).

In diesem „spiralförmigem Verhältnis von Gegenstandskonstitution und Gegenstands-analyse“ (ebd.: 20) geht es

„in irgendeiner Weise darum, daß *Gesprächspraktiken* erforscht werden, die *sequentiell* (d.h. zeitlich-prozessual) *organisiert* sind und aus einem *Zusammenhang von Formen und Funktionen in bezug auf einen Bereich* bestimmt sind“ (ebd.: 17).

Mit Blick auf die vorliegende Untersuchung lässt sich der Gegenstand der Gesprächsanalyse dahingehend präzisieren, dass verschiedene Praktiken des Erklärens (*Form*), zur Bearbeitung

von Aufgaben, Problemen sowie gesellschaftliche Zwecke (*Funktion*) im institutionellen, schulischen Diskurs (*Bereich*) auf dem Hintergrund der zeitlich-prozessualen Organisation des (Unterrichts-) Gesprächs rekonstruiert werden (*sequentiell*).

Ein Vorteil des hier vorgestellten Ansatzes der Gesprächsanalyse liegt insbesondere in seiner Offenheit. So gründet diese Version der Gesprächsanalyse zwar auf den Erkenntnissen der Konversationsanalyse³⁰, ist jedoch allgemeiner zu verstehen, da auch

„inhaltliche Interessen, die Integration ethnographischer Daten, die Rolle von Variation und Kontextwissen im Forschungsprozeß oder Fragen der Generalisierung und Gültigkeit von Untersuchungen“ (ebd.: 10)

behandelt werden. Diese Offenheit ermöglicht es, der Vielfalt der gesprächsanalytischen Fragestellungen nachzukommen und den Methodenpurismus durch eine Kombination verschiedener Methoden zu überwinden. Gerade mit Blick auf institutionelle Kommunikation ist es nämlich unumgänglich, den jeweiligen Zweck der sprachlichen Handlung zu berücksichtigen, wie dies in der funktionalen Pragmatik³¹ geschieht.

Für die Analyse von Gesprächen schlägt DEPPERMANNN (2008) schließlich einen fünfschrittigen Untersuchungsablauf vor:

- Schritt 1: Einstieg (Detailanalyse am Ausschnitt vs. Strukturbeschreibung des Gesamtgesprächs)
- Schritt 2: Sequenzanalyse am Einzelfall
- Schritt 3: Formen und Funktionen von Gesprächspraktiken herausarbeiten
- Schritt 4: Wissensbestände nützen und Variationstechniken einsetzen
- Schritt 5: Fallübergreifende Analyse³²

Wie diese einzelnen Schritte in der vorliegenden Untersuchung ihre Anwendung finden, soll im Folgenden kurz beschrieben werden:

Dem ersten Schritt nach DEPPERMANN ging, wie jeder gesprächsanalytischen Untersuchung, die Transkription der aufgezeichneten Gespräche voraus. So wurden für alle 17 Unterrichtsstunden Transkripte angefertigt. Ein erstes grobes Arbeitstranskript zu jeder Stunde entstand durch studentische Hilfskräfte. Auf Basis dieser Grobtranskripte waren schließlich die beiden Schritte zur Gewinnung der Analyseeinheiten möglich: die Erstellung

³⁰ Eine Einführung in die Konversationsanalyse findet sich beispielsweise in Bergmann 1981, Kallmeyer, 1988...

³¹ Auf die Analyseweise der funktionalen Pragmatik wurde bereits in Kapitel 1 (ab S. 22) eingegangen und wird an dieser Stellen nicht weiter ausgeführt.

³² Auf eine Ausführung der einzelnen Analysegesichtspunkte wird an dieser Stelle verzichtet. Sie kann in Deppermann (2008: 49-103) nachgelesen werden.

des Stunden-Verlaufsplan (Schritt 1) sowie die Isolierung der Isolierung der wissensvermittelnden Teilphasen und der darin enthaltenen Erklär-Sequenzen (Schritt 2) (vgl. weiter oben). Nach der Gewinnung der Einheiten wurden die entsprechenden Transkriptstellen durch zwei weitere Transkribenten, eine studentische Hilfskraft sowie die Autorin, weiter verfeinert. Parallel zu den Aufnahmen und Transkriptionen fand der Einstieg in die Gesprächsanalyse statt. Hierbei wurde die „mikroskopische“ (ebd.: 52) Herangehensweise gewählt, d.h. es wurden erste besonders auffällige Ausschnitte aus verschiedenen Erklär-Sequenzen analysiert. Diese Analysen bildeten den Ausgangspunkt für eine detaillierte Sequenzanalyse, dem zweiten Schritt nach DEPPERMAN. Dadurch ließen sich allgemeine Prinzipien und Strukturen des Erklärprozesses herausarbeiten, die eine erste Grundlage für eine Definition der sprachlichen Handlung *Erklären* darstellen. Des Weiteren fanden in diesen Analysen die Schritte 3 und 4 nach DEPPERMAN Berücksichtigung, um zu möglichst vielschichtigen Interpretationen zu gelangen. So liegt in der detaillierten Untersuchung der Sequenzen der Fokus auf der „prozedurale Wie-Seite“ sowie der „funktionale Wozu-Seite“ (ebd.: 79), d.h. es interessiert besonders *wie* die Interaktanten die Erklär-Sequenzen interaktiv konstituieren und *wozu* sie welche Äußerung *wann* tätigen. Um die entsprechenden Kategorien und Interpretationen entwickeln zu können, kamen verschiedene Wissensbestände und Variationsverfahren zum Einsatz. Das notwendige Hintergrundwissen bezog sich dabei insbesondere auf ein Wissen über den Erklärgegenstand selbst sowie auf verschiedene Möglichkeiten der methodisch-didaktischen Herangehensweise.

Diese drei Schritte finden sich, in abgewandelter Form, in den exemplarischen Analysen der empirischen Kapitel 3 und 4 wieder. Hier werden an Einzelfallanalysen Unterschiede und Gemeinsamkeiten der einzelnen Erklär-Sequenzen auf dem Hintergrund der eingangs formulierten Fragestellungen herausgearbeitet. Sie dienen anschließend als Analysegesichtspunkte, anhand derer die Erklär-Sequenzen auf mehreren Ebenen untersucht werden. Dies entspricht dem fünften Schritt nach DEPPERMAN (2008), der fallübergreifenden Analyse. Sie endet in generalisierenden Aussagen über die untersuchten Aspekte, die u.a. zu einer Typologisierung der Erklär-Sequenzen führt und wichtige konstitutive Bestandteile sowie Funktionen der sprachlichen Handlung *Erklären* herausstellt.

Zuletzt bleibt noch zu erwähnen, dass diese kleinschrittige, detaillierte Durchführung und Präsentation der Analyse als eines von drei zentralen wissenschaftlichen Gütekriterien für die Gesprächsanalyse allgemein gilt. Daneben spielen die Qualität des Datenmaterials, insbesondere die Natürlichkeit/ Authentizität der Daten und das Bewusstsein über das Beobachterparadoxon, sowie die Frage der Generalisierbarkeit der gewonnenen Aussagen

eine wichtige Rolle.³³ Bezogen auf das vorliegende Datenkorpus ist die Authentizität der Daten dahingehend gegeben, dass die Aufnahmen im Rahmen des regulären Unterrichts in der natürlichen Umgebung, sprich der Schule und dem entsprechenden Klassenzimmer, zustande kamen. Um dem Beobachterparadoxon ein Stück weit entgegenzuwirken, fanden vor den eigentlichen Aufnahmen bereits Besuche in der Klasse mit Videokamera statt, sodass sich ein gewisser Gewöhnungseffekt einstellte. Zur Überprüfung der Generalisierbarkeit der gewonnenen Aussagen sind sicherlich weitere Untersuchungen nötig, allerdings lassen sich viele gemeinsame Aspekte in den Daten finden, die es ermöglichen allgemeine Aussagen zu formulieren (vgl. Kapitel 5).

³³ Eine ausführliche Beschreibung der Gütekriterien findet sich in DEPPERMAN (2008: 105ff.)

3. Bedeutungen sprachlicher Bilder erklären

Wie den Ausführungen in Kapitel 2 zu entnehmen ist, gehören zum Datenkorpus sechs Unterrichtsstunden, in denen eine besondere Art von Wortbedeutung thematisiert werden: die der sprachlichen Bilder. So waren für die Klassenstufe 7 *Redensarten und Sprichwörter*, für die Klassenstufe 8 *Metaphern* als Themen vorgegeben.¹ Die Durchsicht der Daten zeigt, dass in diesen Stunden weniger die Eigenschaften der drei semantischen Kategorien im Vordergrund stehen, als vielmehr die Bedeutung verschiedener konkreter Phraseologismen und Metaphern. Wie die Schüler - und Lehrer - die Bedeutung der sprachlichen Bilder erklären, ist Gegenstand dieses Kapitels. Dazu werden die beiden Explananda getrennt voneinander betrachtet. Zunächst erfolgt die Darstellung der Sequenzen zu den Redensarten und Sprichwörtern (3.1), in der ausgehend von exemplarischen Analysen die Besonderheiten der Daten herausgearbeitet und ausgeführt werden. Dieselbe Vorgehensweise findet sich auch bei den Sequenzanalysen zur Metapher wieder, die jedoch zahlenmäßig einen eher geringen Umfang einnehmen (3.2). Eine Zusammenfassung beendet das Kapitel (3.3).

3.1 Redensarten und Sprichwörter

Redensarten und Sprichwörter zählen zu den festen Wortverbindungen, den sogenannten Phraseologismen. Nach BURGER/BUHOFFER/SIALM (1982) sind Verbindungen von zwei oder mehr Wörtern dann phraseologisch,

„wenn (1) die Wörter eine durch die syntaktischen und semantischen Regularitäten der Verknüpfung nicht voll erklärbare Einheit bilden, und wenn (2) die Wortverbindung in der Sprachgemeinschaft, ähnlich wie ein Lexem, gebräuchlich ist“ (ebd.:1).

Phraseologismen zeichnen sich durch drei elementare Merkmale aus, die u.a. auch Auswirkungen auf deren Bedeutung haben. Als erstes ist dabei die *Polylexikalität* zu nennen. Um die Wörter innerhalb der Verbindungen zu unterscheiden, ist einerseits eine Einteilung in Auto- und Synsemantika, d.h. in Wörter mit viel bzw. wenig Eigenbedeutung (z.B. Baum vs. in), möglich, andererseits in Kern- und Stützwörter. Kernwörter dominieren auf syntaktischer Ebene den Phraseologismus, Stützwörter auf der semantischen Ebene (vgl. FLEISCHER 1997: 85). Des Weiteren gelten Phraseme, als feste Wortgruppen, gleich in mehrerer Hinsicht als *stabil*. Zum einen können sie aufgrund ihrer Gebräuchlichkeit als stabil bezeichnet werden, d.h. ihre Verwendung ist in einem bestimmten synchronen Sprachquerschnitt gebräuchlich.

¹ Eine Ausnahme stellt dabei die achte Klasse der Hauptschule dar, in der beide Arten sprachlicher Bilder Gegenstand sind.

Zum anderen werden Phraseologismen als mentale Einheiten gespeichert und auch als Ganzes wieder reproduziert², was zahlreiche Untersuchungen mit Aphasikern belegen. Interessant in diesem Zusammenhang ist die Tatsache, dass mit dem Erwerb der idiomatischen Bedeutung häufig die Speicherung der Situation einhergeht. So wird die Bedeutung eines Idioms über das episodische Gedächtnis gelernt und zeichnet sich insbesondere durch eine Relation zu einer prototypischen Verwendungssituation aus (vgl. PALM, 1997: 93). Ein weiterer Aspekt bezieht sich auf deren relative strukturelle Festigkeit. BURGER (2007) wählt den Zusatz *relativ*, da viele Phraseologismen nicht frei kombinier- oder veränderbar sind. Sie unterliegen zumeist bestimmten Irregularitäten und Restriktionen, von einigen jedoch existieren mehrere Varianten (vgl. ebd.: 25f.). Zu den Irregularitäten sind morphosyntaktische Aspekte wie unflektierte adjektivische Attribute (z.B. *auf gut Glück*) zu rechnen, die auf älteres Sprachverhalten zurückgehen. Restriktionen werden besonders an so genannten unikalalen Komponenten deutlich. Das sind Wörter, die nur (noch) in Phraseologismen vorkommen, z.B. *keinen Hehl daraus machen*. Variationen von Phraseologismen können sich aus Veränderungen von grammatischen Aspekten (z.B. Numerus), aus kürzeren und längeren Varianten, veränderten Reihenfolgen o.Ä. ergeben.

Das dritte Charakteristikum ist das der *Idiomatizität*, die Nichterschließbarkeit der Gesamtbedeutung aus der Bedeutung der einzelnen Wörter. Jeder Phraseologismus kann graduell unterschieden werden in nicht-, teil- oder vollidiomatisch, je nachdem welche Komponenten wörtlich erschlossen werden können. Als nicht-idiomatisch gilt *sich die Zähne putzen*, von teil-idiomatisch spricht man, wenn nur einzelne Teile semantisch transformiert sind z.B. *ein Ziel verbissen verfolgen*. Bei voll-idiomatischen Phraseologismen sind alle Komponenten semantisch verändert, z.B. *einen Zahn zulegen*. Diese Relation zwischen phraseologischer und wörtlicher Bedeutung wird auch als *Motiviertheit* bezeichnet. Damit ist der Zusammenhang zwischen der wörtlichen und phraseologischen Bedeutung gemeint, d.h. ob die Bedeutung „aus der freien Bedeutung der Wortverbindung (=nicht-motiviert) oder aus den Bedeutungen der Komponenten (=motiviert) verstehbar ist“ (BURGER, 2007: 69). Je stärker ein Phraseologismus motiviert ist, desto schwächer ist seine Idiomatizität und umgekehrt, d.h. nicht-idiomatische Phraseologismen werden als motiviert, teil-idiomatische und idiomatische als teil- bzw. nicht motiviert bezeichnet. Zu den semantischen Besonderheiten gehören weitere Eigenschaften (vgl. u.a. BURGER, 2007: 75ff.), von denen

² In einigen Arbeiten wird dies als eigenständiges Charakteristikum der Lexikalisierung und Reproduzierbarkeit bezeichnet (Vgl. Palm, 1997, S. 36)

eine noch besonders erwähnenswert ist: die Bildhaftigkeit³. Die ist die Eigenschaft vieler Phraseologismen konkrete visuelle Vorstellungen hervorzurufen.

Wie die Erklärenden mit den Besonderheiten der Phraseologismen und deren Bedeutung umgehen, zeigen die nächsten Abschnitte.

3.1.1 Exemplarische Analyse

Das erste für die Analyse ausgewählte Beispiel stammt aus der siebten Klasse der Hauptschule. Mit Hilfe von Bildern, auf denen die Redensarten und Sprichwörter in ihrem wörtlichen Sinn zu sehen sind, gibt die Lehrerin der Klasse verschiedene Phraseologismen als Explananda vor, so auch die Redensart *jemandem den Buckel (her) runter rutschen*⁴:

- HS7: „jemanden den Buckel (her)runter rutschen“

[1]		/	/	
	L	marie	weischs .. könntschs erklären .. was heißt des . rutsch	
[2]				/
	L	mir den buckel runter		probiers komm
	S1		ja wenn ich/ äh ich weiß net	
[3]				:
	L			ah ja .. des
	S1	ja zum beispiel/so zum beispiel du kannst mich mal		
[4]			\	/ \
	L	wär n neuerer ausdruck . ja . du kannst mich mal . mhm . ist		
[5]				
	L	noch schlimmer . des andere lass mr lieber weg .. elena		
				halt so
[6]			/ \	
	L		aha gut .. also das ist/	
	S2	zum beispiel . du bist egal für mich		
[7]			:	\
	L	das ist im moment egal .. ok gut		

Die Sequenz beginnt damit, dass die Lehrerin eine Schülerin (S1) gezielt anspricht und damit eine L-initiierte turn-Zuteilung vornimmt (vgl. REDDER, 1982)⁵. Gleich in diesem ersten turn fällt die dialektal gefärbte Aussprache der Lehrperson auf, die sich auch im weiteren

³ Zur Diskussion um die Terminologien Bildlichkeit und Bildhaftigkeit vgl. Burger, 2007: 98ff.

⁴ Als Bedeutung der Redensart wird angegeben: „(ugs.): lass mich damit in Ruhe!“ (Duden, 2002: 146)

⁵ Nach Redder (1982: 43ff.) können drei Verfahren der turn-Zuteilung unterschieden werden. Bei L-initiierten turn-Zuteilungen verpflichtet der Lehrer durch das Aufrufen einen bestimmten Schüler zur Übernahme des Rederechts, ohne dass dieser sich um dieses beworben, d.h. gemeldet hat. Von L-S-initiierten turn-Zuteilungen ist die Rede, wenn ein ungerichtetes turn-Angebot des Lehrers zur turn-Bewerbung von einzelnen oder mehreren Schülern führt und schließlich mit der Zuteilung endet (vgl. ebd. 45f.). Außerdem gibt es noch die S-initiierten turn-Zuteilung, bei denen der Schüler sein turn-Verlangen durch ein Melden oder Losreden ohne Aufforderung zum Ausdruck bringt, d.h. die turn-Zuteilung beruht auf einer Schülerinitiative.

Verlauf in den verschiedenen Erkläreinheiten sowohl auf Lehrer- als auch auf Schülerseite fortführen wird. Auffällig ist insbesondere die Aussprache von <st> am Wortende als <sch>, ein typisches Phänomen des Schwäbischen (vgl. AMMON/LOEWER, 1977: 57) sowie die Verwendung von *des* für *das*. Während die ersten beiden Fragen darauf abzielen, ob S1 die Antwort weiß bzw. die Bedeutung erklären kann, nennt die Lehrerin in ihrer dritten Frage das Explanandum und formuliert eine explizite Aufgabenstellung (Fl. 1/2). Interessant ist dabei einerseits die Verwendung des Wortes *erklären*, wodurch die Lehrerin die folgenden Handlungen als erklärende Handlungen bestimmt. Andererseits ist auffällig, dass die Lehrerin die Redensart nicht in ihrer Grundform (jmd. den Buckel (her) runter rutschen) anführt, sondern als direkte Rede formuliert. Diese Formulierung scheint S1 als eine Grundlage für ihre Erklärung zu dienen, die sie nach einigem Zögern und einer Ermunterung durch die Lehrerin einbringt. Zuvor jedoch beginnt S1 eine Erklärung, bricht diese ab, lacht und versucht sich durch eine schwäbische Variante der Verneinung (*net* für *nicht*) der ersten Frage der Lehrerin aus der Pflicht zu nehmen (Fl. 2). Die Lehrerin gibt jedoch nicht auf und S1 formuliert schließlich eine Erklärung (Fl. 2/3). Anders als der Gebrauch von *zum Beispiel* erwarten lässt, führt S1 allerdings kein Beispiel als Erklärung an, sondern verwendet eine bedeutungsähnliche, eher derbere, Formulierung der Redensart. Das kann daran liegen, dass ihr kein Beispiel einfällt und sie sich kurzfristig für eine andere Formulierung entscheidet. Dafür würde auch ihr erster abgebrochener Erklärversuch in Fl. 2 sprechen und die Wiederholung von *zum Beispiel* als Möglichkeit sich Zeit zum Nachdenken zu verschaffen. Vielleicht verwendet S1 die Formulierung aber auch nicht als Ankündigung eines Beispiels, sondern als Hinweis, dass ihre Erklärung eine mögliche Erklärvariante unter vielen darstellt. Dadurch erfährt der Beitrag eine gewisse Relativierung, was dessen Richtigkeit anbelangt. S1 baut damit in gewisser Weise der Situation vor, dass ihr Beitrag als falsch bewertet werden könnte. Nach einer Bestätigung und Kommentierung durch die Lehrerin, wiederholt diese die Schülererklärung, bewertet sie und verweist auf einen Zusatz, der besser keine Erwähnung findet und den auch S1 in ihrer Erklärung ausgelassen hat (Fl. 4, 5). Anschließend erteilt sie einer zweiten Schülerin das Rederecht durch eine S-initiierte turn-Zuteilung (Fl. 5). S2 beginnt ihre Erklärung mit einer Kombination aus der Modalpartikel *halt*, dem Heckenausdruck *so* und *zum Beispiel*. Während *halt* in vielen Äußerungen die Plausibilität einer Aussage markiert, scheint S2 damit eher zu versuchen, eine leichte Unsicherheit zu verdecken⁶. Dafür spricht auch die Kombination mit *so*, die der Äußerung eine gewisse Vagheit vermittelt. Wie bei S1 folgt trotz der Ankündigung von *zum Beispiel* kein Beispiel,

⁶ Thurmair (1989) führt dies als eine Unterfunktion der Modalpartikel an, deren Grundfunktion sie jedoch in der Bekräftigung der eigenen Aussage als plausibel und gültig sieht (Vgl. S.125ff.)

sondern eine bedeutungsähnliche Umschreibung, wodurch ebenfalls eine gewisse Relativierung der Äußerung angedeutet wird. In ihrer Erklärung bedient sich auch S2 der direkten Rede und formuliert eine abgeschwächte Variante von S1, in der sie eine eher ungewöhnliche Form des freien Dativs verwendet. Die Lehrerin nimmt zunächst die Erklärung zur Kenntnis und bestätigt diese, bevor sie durch die Partikel *also*⁷ die Aufmerksamkeit der Schüler bündelt und eine Paraphrase⁸ der Erklärung von S2 anführt (Fl. 6, 7). Darin lenkt sie die Bedeutung von der persönlichen Ebene auf eine sachliche um, indem das Anliegen der störenden Person als für den Moment nebensächlich und nicht die störende Person an sich als uninteressant dargestellt wird. Damit grenzt die Lehrerin den Grund für das Desinteresse auf die sachliche Ebene ein und lässt persönliche Aspekte, die ebenfalls als Gründe denkbar wären, außen vor.

Die Beispielanalyse zeigt, dass das Erklären von Wortbedeutungen eingebettet in das klassische Aufgaben-Stellen/Aufgabe-Lösen Muster, kurz Aufgabe-Lösen-Muster, stattfindet. Mit einer lehrerinitiierten turn-Zuteilung beginnt die Lehrerin die Sequenz, in der sie das Explanandum fokussiert und eine explizite Aufgabenstellung, das Erklären der Bedeutung, formuliert. Damit fordert sie als Wissende weitere potentielle Wissende, stellvertretend für sich, zum Erklären auf. In Anlehnung an KÖSTER (1995) kann hier von einer lehrerinitiierten Fremderklärung gesprochen werden. Anschließend bringen zwei Schülerinnen ihre Lösungsversuche in Form von erklärenden Handlungen ein. Beide zeichnen sich durch gewisse Unsicherheitsmarkierungen aus, die sowohl durch den Gebrauch von Modalpartikel und Heckenausdruck sowie einer eher ungewöhnlichen Verwendung von *zum Beispiel* zum Ausdruck kommen. Als Erklärstrategien wählen beide bedeutungsähnliche Umschreibungen, die an die Erklärstrategie *Nennen von Synonymen* von HARTMANN/QUASTHOFF (1982) erinnern. Dabei scheint die Vorgabe der Lehrerin, die Redensart in Form von direkter Rede zu formulieren, einen gewissen Einfluss auszuüben. Die Lehrerin ratifiziert die einzelnen Beiträge und beendet die Sequenz nach typischem Schlussignal *also* durch eine

⁷ Ganz im Sinne von Redder (1994) fokussiert der Lehrer mit *also* die propositionalen Gehalte der Schülerbeiträge neu unter einem bestimmten Vergleichsaspekt, wodurch das bereits vorhandene Wissen so umgeformt wird, dass die neu fokussierten Elemente „als die wesentlichen präsentiert sind.“ (ebd.: 403). Folglich bündelt der Sprecher mit *also* „die noch im Aufmerksamkeitsbereich des Hörers befindlichen propositionalen Teile und lenkt die Aufmerksamkeit auf propositionale Teile katadeiktisch neu unter einem Vergleichsaspekt, der zugleich explizit ausgeführt wird (...)“ (ebd. 402).

⁸ In Anlehnung an Gühlich/Kotschi (1996) werden verschiedene Arten von Äquivalenzrelationen zwischen Bezugs- und Reformulierungsausdruck als Grundlage für unterschiedliche Paraphrasentypen betrachtet. Weist der Reformulierungsausdruck eine größere ausdrucksseitige Ausdehnung auf als der Bezugsausdruck, wird von Expansionen gesprochen. Wird im Reformulierungsausdruck die Bedeutungseinheit des Bezugsausdrucks gerafft, handelt es sich um eine Reduktion. Bei gleich bleibendem Wortmaterials in variiertem Reihenfolge ist von Variationen die Rede.

verallgemeinernde Paraphrase der Schülererklärungen. Was die Adäquatheit der Erklärungen anbelangt, spiegelt sich in allen drei Beiträgen die Bedeutungskomponente des *In-Ruhe-Gelassen-Werdens* wider, sodass von einer adäquaten Erklärungen gesprochen werden kann.

Dass sich insbesondere die Form der Initiierung und Ratifizierung sowie die Erklärstrategien innerhalb der einzelnen Sequenzen unterscheiden, ist in den beiden anderen Beispielen zu erkennen. Die nächste Analyse bezieht sich auf eine Sequenz aus der siebten Klasse des Gymnasiums zur Redensart *wissen, wie der Hase läuft*⁹:

- GY7: *wissen, wie der Hase läuft*

[1]		/		\	
L	nächstes			genau	
S1	wissen wie der hase läuft			wissen wie etwas	
[2]		:		/	
L		ja (1sec)	ne andere erklärung		
S1	funktioniert				
S2				die regeln kennen	
[3]		:	/	\	
L	ja .. richtig .. würde auch zusammengehören inhaltlich (1sec)				
[4]					
L	frank				
S3	zum beispiel wenn ähm wenn (3sec) wenn jetzt jemand die				
[5]					
S3	regeln vom fußball weiß oder so . dann weiß er wie da der hase				
[6]		/	\		
L	mhm			ward ihr schon	
S1	ja wies funktioniert eben				
S3	läuft			fußball	
[7]					
		:			
L	ward ihr schon sehr gut (1sec) wissen			legt Folie auf und	
S3	funktioniert ja nicht				
[8]					
L	oder sehen wie etwas abläuft				
	liest parallel vor				

Die Lehrerin initiiert die Sequenz durch eine Aufforderung an die Schüler (Fl. 1). Dabei fällt auf, dass diese keine explizite Aufgabenstellung enthält, dafür aber auf ein bestimmtes Explanandum hinweist. Dies lässt sich auf die bestehende Unterrichtssituation zurückführen. So liegt den Schülern einerseits ein Arbeitsblatt vor, auf dem die zu erklärenden Phraseologismen aufgeführt sind. Bei der Besprechung der Bedeutung der einzelnen Explananda orientiert sich die Lehrerin an deren Abfolge, sodass diese eine explizite Nennung

⁹ Die Bedeutung der Redensart lautet „wissen, jmdm. zeigen o.Ä., wie es gemacht wird, damit es die gewünschte Wirkung, den gewünschten Erfolg erzielt“ (Duden, 2002: 332). Sie bezieht sich darauf, „dass erfahrene Jäger die Richtung, in die der Hase läuft, erkennt und sich nicht von den Haken des Hasen beirren lässt“ (ebd.)

des Idioms nicht mehr für nötig hält. Andererseits wissen die Schüler, dass sie sich in der Besprechungsphase der zuvor gestellten Aufgabe befinden, bei der die Schüler schriftliche *Begründungen*¹⁰ für einzelne auf dem Arbeitsblatt befindliche Sprichwörter notieren sollten, wodurch die Aufgabenstellung präsent ist. Nach einer turn-Bewerbung von S1 ruft die Lehrerin diesen auf. S1 beginnt jedoch seinen Beitrag nicht mit einer Bedeutungserklärung, sondern nennt zunächst einmal die gewünschte Redensart und nimmt damit eine explizite Fokussierung des Explanandums vor (Fl. 1). Diese kann als eine Art Rückversicherung des Schülers betrachtet werden, das korrekte Idiom ausgewählt zu haben, und ermöglicht den Mitschülern gleichzeitig die Aufmerksamkeitsausrichtung auf das Explanandum. Auf eine Bestätigung der Lehrerin bringt S1 seine Erklärung ein, in der ihn sein mentaler Suchprozess zu einer Zerlegung der Bedeutung in eine bedeutungsähnliche Umschreibung führt. Bei der Verbalisierung lehnt er sich syntaktisch an die Redensart an und substituiert lediglich zwei Bestandteile: der Hase => etwas; läuft => funktioniert. Dabei verleihen die beiden Substituenten, das Indefinitpronomen und fremdsprachliche Verb, der Äußerung einen bestimmten Grad an Allgemeinheit. Die Lehrerin bestätigt seinen Beitrag positiv und verlangt nach einer weiteren Erklärung (Fl. 2). Durch die Verwendung des Wortes *Erklärung* deutet sich zweierlei an: zum einen kategorisiert die Lehrerin die Schülerbeiträge dadurch als erklärende Handlungen, zum anderen deutet die Wahl auf einen synonymen Gebrauch der Bezeichnungen *Begründung* und *Erklärung* hin (vgl. Aufgabenstellung weiter oben). Der zweite Schüler (S2) wählt für seine Bedeutungserklärung ebenfalls eine bedeutungsähnliche Umschreibung, löst sich aber von der syntaktischen Struktur des Idioms und benützt eine Infinitivkonstruktion (Fl. 2). Außerdem bleibt er mit seiner Umschreibung auf einer konkreteren Ebene. Die Lehrerin kommentiert diese Erklärung als inhaltlich zusammengehörend mit der ersten und ruft S3 auf (Fl. 3, 4). Dieser beginnt seinen Beitrag mit der Ankündigung eines Beispiels (Fl. 4), das er schließlich zur Veranschaulichung der Bedeutung des Explanandums in Form eines Konditionalsatzes anführt. Darin greift er die Erklärung von S2 auf und konkretisiert diese, indem er sie in einen Kontext (Fußball) einbettet (Fl. 4-6). Auch diesen Beitrag bestätigt die Lehrerin positiv durch ein *mhm*, worauf S1 unaufgefordert das Rederecht ergreift und nochmals seine Erklärung quasi als Zusammenfassung anführt, entweder um nochmals positive Rückmeldung zu erhalten oder um zu zeigen, wie passend sein Beitrag ist (Fl. 6). Ohne darauf einzugehen, beginnt die Lehrerin ein gemeinschaftliches Lob anzuführen, wird jedoch durch S3 unterbrochen, der seine Erklärung im Widerspruch zu der von S1 sieht (Fl. 6, 7). Es wäre auch denkbar, die Äußerung der Lehrerin als Hinweis an

¹⁰ Der Arbeitsauftrag der Lehrerin lautet: „Sucht euch zwei Stück raus und notiert entsprechend schriftlich dann ins Heft eine Begründung“

die Schüler zu deuten, dass sie inhaltlich bereits diesen Aspekt angeführt hatten. Durch die nicht-fallende Intonation beim Wörtchen *schon* und die exakte Wiederholung ihrer unterbrochenen Formulierung in Fl. 6 liegt jedoch die erste Deutungsvariante näher. Nach der Ausformulierung ihrer Ratifizierung und einer kurzen Pause legt die Lehrerin eine eigene Bedeutungserklärung als OHP-Folie auf und liest diese parallel dazu vor (Fl. 7, 8). Auch die Lehrerin entscheidet sich für eine bedeutungsähnliche Umschreibung, die syntaktisch an die Ausgangsformulierung angelehnt ist und die neben Substituenten auch Ergänzungen enthält. Diese Ergänzungen beziehen sich jedoch auf Bedeutungsaspekte, die in der eigentlichen Bedeutung gar nicht enthalten sind (vgl. sehen). Zugleich bleibt die Komponente der gewünschten Wirkung bzw. der Zielerreichung unberücksichtigt, sodass nicht der gesamte Bedeutungswert erfasst wird. Mit diesem Vorgehen kann die Lehrerin zwar die Absicherung des Verständnisses der Schüler bzw. das Festhalten eines Ergebnisses beabsichtigen, sie entkräftet damit jedoch insbesondere auch die Beiträge der Schüler.

Wie im ersten Transkriptbeispiel stellt sich die (erklärende) Handlungssequenz auf struktureller Ebene als Aufgabe-Lösen-Muster dar. So erfolgt die Aufgabenstellung bzw. die Fokussierung des Explanandums durch die Lehrerin. Im Gegensatz zum vorherigen Beispiel zeichnet sich die Initiierung jedoch durch eine Implizitheit der Fokussierung aus, die in der Reduktion der Aufgabestellung auf das Wörtchen *nächste* besteht. Das Aufgaben-Lösen übernehmen die Schüler, indem sie das Explanandum zerlegen und systematisieren. Dabei rücken zwei Strategien in den Vordergrund, derer sich die Erklärenden bedienen: das *Anführen von bedeutungsähnlichen Umschreibungen/Formulierungen* und das Veranschaulichen durch das *Anführen von Beispielen/Beispielsituationen*. Auch die neue, zweite Strategie lässt sich bereits bei HARTMANN/QUASTHOFF (1982) bzw. REHBEIN (1982) finden: das *Nennen von Beispielen*. Ein weiterer Unterschied zum ersten Beispiel besteht darin, dass die Lehrerin neben den Ratifizierungen der Schülerbeiträge als Abschluss der Sequenz eine eigene Erklärung auflegt und vorliest, wodurch die vorausgegangenen Schülererklärungen an Wert verlieren. Hinsichtlich der Adäquat der Erklärungen bleibt festzuhalten, dass die Schülerbeiträge eine umfassendere Bedeutungsdarstellung der Redensart beinhalten, als die der Lehrerin.

Auch die Lehrerin der achten Klasse Hauptschule bringt im letzten Beispiel eine eigene Erklärung für die Redensart *Haare auf den Zähnen haben*¹¹ ein, allerdings aus anderen Gründen:

- HS8: *Haare auf den Zähnen haben*

[1]		
	L	: / haare auf den zähnen haben
	S1	wenn einem jemand äh unsympathisch meldet sich
[2]		
	L	/ das gehört mit dazu (8sec) es gibt
	S1	isch oder mr ihn nicht mag
[3]		
	L	: ! immer so nette kartoons bei den witzen . der MANN kommt
[4]		
	L	betrunken nach hause die FRAU steht hinter der tür mit nem
[5]		
	L	: ! ! wellholz . in dem augenblick sagt man (1sec) die frau hat haare
[6]		
	L	: \ auf den zähnen sie ist sehr .. rigoros und .. ja .. ok

Mit der Nennung der Redensart initiiert die Lehrerin die Erklär-Sequenz und ruft einen sich meldenden Schüler auf (Fl. 1). S1 bezieht sich mit seiner Erklärung auf einen Bedeutungsaspekt der Redensart, der sich in einer eher negativen Konnotation der Bedeutung widerspiegelt und nicht speziell auf das weibliche Geschlecht fokussiert ist. Dabei steht die Konsequenz auf der zwischenmenschlichen Ebene für Personen, auf die diese Redensart zutrifft, im Vordergrund. Um dies zum Ausdruck zu bringen, verwendet er eine Wenn-Satz-Konstruktion, die nicht eindeutig den Konditionalsätzen zugerechnet werden kann. Vielmehr steht sie den Inhaltssätzen nahe, dadurch dass sie den Inhalt des Rahmens darstellt, der durch die implizierte Fragestellung *Haare auf den Zähnen haben bedeutet* eröffnet wird und die durch eine dass-Konstruktion ersetzbar ist. Die Lehrerin bestätigt die Schülerantwort und zeigt zugleich aber auf, dass nur ein Teilaspekt der Bedeutung erfasst wurde (Fl. 2). Nach einer Pause von acht Sekunden, in der sich kein weiterer Schüler meldet, entscheidet sich die Lehrerin selbst eine Bedeutungserklärung zu geben (Fl. 2-6). Darin beschreibt die Lehrerin eine Situation, in der die Redensart zur Anwendung/Verwendung kommen könnte. In ihrer Einleitung orientiert sie die Schüler dabei implizit auf den Kontext Zeitung bzw. Zeitschrift

¹¹ Die Redensart bedeutet: „(in Bezug auf weibliche Personen) von schroffer, herrschsüchtiger, aggressiver Wesensart sein und sich auf diese Weise behaupten“ (Duden, 2002: 305). Ausgangspunkt für die Wendung ist die Vorstellung, „dass starke Behaarung ein Zeichen großer Männlichkeit, der Kraft und der Couragiertheit sei“ (ebd.)

und führt anschließend eine von Vorurteilen bzw. Stereotypen geprägte Situation aus, in der die schroffe, aggressive Wesensart der Frau einerseits verdeutlicht wird, andererseits mit der Betrunkenheit des Mannes entschuldigt bzw. begründet und dadurch in gewisser Weise relativiert wird (Fl. 3, 4). Anschließend markiert sie diese Situation explizit als eine typische Verwendungssituation für die Redensart und bindet sie in einen konkreten Satz ein (Fl. 5, 6). Nach der Beschreibung der Situation paraphrasiert sie die Formulierung *die Frau hat Haare auf den Zähnen* durch eine bedeutungsähnliche Umschreibung, die die rücksichtslose, unerbittliche¹² Art der Frau aufgreift, bevor sie die Sequenz durch typische Partikeln beendet (Fl. 6).

Auch in diesem Transkriptbeispiel ist das Aufgabe-Lösen-Muster unverkennbar. Erneut ist es die Lehrerin, die die Erklär-Sequenz initiiert. Dieses Mal durch das explizite Nennen der Redensart, die die konkrete Aufgabenstellung impliziert. Der erste und einzige Schüler, der in dieser Sequenz einen Lösungsvorschlag in Form einer Erklärung beiträgt, bezieht sich zwar auf die negative Konnotation der Redensart, begrenzt diese aber auf eine Konsequenz im zwischenmenschlichen Bereich, die sich für Personen ergibt, auf die diese Eigenschaft zutrifft. Hinsichtlich der Erklärstrategie stellt die Äußerung trotz der Einleitung *wenn* keine Beispielsituation dar, sondern eher eine *Beschreibung eines Bedeutungsaspekts*, die aber auch nicht mit einer bedeutungsähnlichen Umschreibung gleichzusetzen ist. Da die Lehrerin der Erklärung des Schülers nur bedingt zustimmen kann und sich keine weiteren Schüler melden, entschließt sie sich selbst eine Bedeutungserklärung einzubringen. Darin veranschaulicht sie die Bedeutung der Redensart durch die *Beschreibung einer* (äußerst stereotypen) *Verwendungssituation*, die eine weitere Erklärstrategie darstellt. Anschließend paraphrasiert sie ihre eigene Beschreibung durch eine *bedeutungsähnliche Umschreibung* und beschließt die Sequenz. Im Gegensatz zum zweiten Beispiel entkräftet die Lehrerin durch ihre Erklärung jedoch nicht die vorausgehende Schülererklärung, sondern ergänzt diese; vermutlich um den Schülern das Verstehen der Bedeutung durch das Anknüpfen an eine konkrete Situation zu erleichtern.

Aus der exemplarischen Analyse der drei Transkripte ergeben sich auf verschiedenen Ebenen interessante Aspekte für die weitere Untersuchung. So stehen *auf inhaltlicher Ebene* insbesondere die verschiedenen Erklärstrategien und ihre Realisierungsformen im Vordergrund. Bislang zeichnen sich mindestens drei verschiedene Erklärstrategien ab

¹² Die deutsche Entsprechung von *rigoros* lautet: „sehr streng, unerbittlich, hart, rücksichtslos“ (Duden, 2007:912)

(bedeutungsähnliche Umschreibungen, Beispielsituationen, Verwendungssituationen). Genuin inhaltlich sind zudem die Fragen, welche Referenzbereiche für die Beispiel- bzw. Verwendungssituationen ausgewählt werden (Stereotypen, Alltag...) und ob die Erklärungen die gesamten Bedeutungsaspekte des jeweiligen Phraseologismus adäquat wiedergeben, d.h. welchen Grad an Konventionalität sie erfüllen. Einen weiteren Untersuchungsaspekt bildet der Vergleich zwischen Schüler- und Lehrererklärungen. Zudem ist zu überlegen, ob bzw. bei welchen Erklärungen es sich um ein Erklären₁ oder ein Erklären₂ handelt.

Unter *syntaktischer Perspektive* fällt auf, dass die einzelnen Erklärstrategien mit unterschiedlichen syntaktischen Strukturen einhergehen. Neben der gewählten Satzform bzw. syntaktischen Konstruktion (Infinitivkonstruktionen, wenn-Sätze, Aussagesätze...) fallen auch unterschiedliche Subjekte innerhalb der Erklärungen auf (kein Subjekt, Indefinitpronomen, konkrete Personen...), die es genauer zu betrachten gilt.

Zudem sind auf *pragmatischer Ebene* Auffälligkeiten zu beobachten, wie beispielsweise der Gebrauch von Partikeln als Unsicherheitsmarkierungen (halt, vielleicht...), die Verwendung der Verbindung von *zum Beispiel* oder gefüllte Pause sowie der Einsatz bestimmter kategorisierender Verben für die sprachlichen Handlungen wie *erklären, bedeuten, heißen...*

Auf *struktureller Ebene* scheint das Aufgabe-Lösen-Muster die vorherrschende Realisierungsform darzustellen. Ob sich dies für alle Sequenzen bestätigt, ist eine erste Frage, der in diesem Bereich nachgegangen wird. Des Weiteren interessieren die verschiedenen Formen der Initiierung und des Abschlusses sowie die Rolle des Lehrers bzw. der Schüler. Für die Initiierung ergeben sich darüberhinaus Fragen nach der Art der Fokussierung des Explanandums (explizit/implizit) und der Aufgabenstellung (explizit/implizit). Beim Abschluss ist zu untersuchen, inwieweit Lehrer eigene Erklärungen einbringen oder Schülererklärungen ratifizieren bzw. paraphrasieren. Für den Kern der Sequenz stellt sich zudem die Frage, ob sich die Lehrkräfte auf Feedback- und rederechtsverteilende Handlungen beschränken oder ob sie an manchen Stellen auf andere Weise eingreifen.

Außerdem ist zu überprüfen, ob bestimmte strukturelle Aspekte Einfluss auf die inhaltliche Ebene ausüben und umgekehrt.

Aus den genannten Untersuchungsaspekten lässt sich eine Art vorläufiges Analyseraster für die dreigliedrigen Erklär-Sequenzen zu den Phraseologismen entwickeln, das gleichzeitig erste Anhaltspunkte zur Struktur derselben liefert:

- **Sequenzinitiierung**
 - lehrer- vs. schülerseitig
 - Art und Qualität der Erklärung auslösenden Frage
 - W-Fragen
 - offen vs. geschlossen
 - Art der Realisierung der Aufgabenstellung
 - Fokussierung des Explanandums
 - Formulierung der Aufgabe
- **Sequenzkern**
 - Lehrerseite
 - Art und Qualität der Fragestellung
 - W-Fragen
 - offen vs. geschlossen
 - Art der Rückmeldung
 - Rückmeldepartikel
 - Rephrasierung
 - Paraphrase
 - Eingriffe
 - Schülerseite
 - Art und Qualität der Beiträge
 - semantische und syntaktische Struktur der Erklärstrategien
 - Grad der Konventionalität
 - Unsicherheitsmarkierungen
- **Sequenzbeendigung**
 - lehrer- vs. schülerseitig
 - Art der Beendigung
 - Rückmeldepartikel
 - Rephrasierung
 - Paraphrase
 - neue Erklärung

Die genaue Betrachtung der einzelnen Aspekte erfolgt nun im weiteren Verlauf entlang des Analyserasters, das sich an der übergeordneten dreiteiligen Struktur der Erklär-Sequenzen orientiert. Als Grundlage für die Auswertung dienen dabei die 42 im Datenkorpus vorkommenden Sequenzen. Diese verteilen sich folgendermaßen auf die Klassen:

- Hauptschule Klasse 7: 14 Handlungsmuster
- Hauptschule Klasse 8: 10 Handlungsmuster
- Realschule Klasse 7: 6 Handlungsmuster
- Gymnasium Klasse 7: 12 Handlungsmuster

Wie im zweiten Kapitel bereits dargestellt (vgl. ab S. 119), beinhalten 25 Erklär-Sequenzen Idiome, acht Sprichwörter, fünf Teilidiome, drei festen Phrasen und eines eine Zwillingsformel zum Gegenstand.

3.1.2 Sequenzinitiierungen

Am Anfang der Erklär-Sequenzen gilt der Art der Initiierung ein besonderes Augenmerk. Dabei interessiert neben der die erklärende Handlung auslösenden Person (**Schüler- vs. Lehrerinitiierung**) auch die sprachliche **Realisierung der Aufgabenstellung** (Fokussierung des Explanandums/Formulierung der Aufgabe).

3.1.2.1 Schüler- vs. Lehrerinitiierung

Unter den 42 im Datenkorpus vorkommenden Erklär-Sequenzen zur Bedeutung der Phraseologismen finden sich alle drei von Redder (1985) angeführten turn-Zuteilungsverfahren zur **Initiierung der Sequenzen** wieder:

Tabelle 3.1.2.1.a.: turn-Zuteilung
(Erklär-Sequenzen *Phraseologismen*)

	HS7	HS8	RS7	GY7	GESAMT
L-S initiiert	6	9	6	10	31
S-initiiert	6			2	8
L-initiiert	2	1			3
GESAMT	14	10	6	12	42

Insgesamt 31 Sequenzen (74%) beginnen damit, dass die Lehrkräfte ein ungerichtetes turn-Angebot an die Klasse erteilen. Damit handelt es sich in den meisten Fällen um eine L-S-initiierte turn-Zuteilung (vgl. REDDER, 1985: 45ff.):

- HS8: *sich eine Eselsbrücke bauen*

[1]

L	sich eine eselsbrücke bauen ... phillip
S1	meldet sich

Acht Sequenzen (19%) sind der S-initiierten turn-Zuteilung zuzurechnen. Darunter sind zwei, in denen die Schüler unaufgefordert das Wort ergreifen und einfach Losreden. Dabei teilen sie der Lehrerin mit, dass sie eine weitere Redensart bzw. ein weiteres Sprichwort kennen. Nach Zustimmung der Lehrerin nennen sie den jeweiligen Phraseologismus und erklären dessen Bedeutung anschließend.

- HS7: *das Geld mit vollen Händen aus dem Fenster werfen*

[1]

L	:
	ja
S1	frau lang darf ich auch noch eins sagen also man soll nicht

[2]

L	\
	ja .. des geld mit vollen händen
S1	geld aus dem fenster werfen

[3]

L	aus dem fenster schmeißen ..
---	------------------------------

Neben diesen gibt es sechs weitere Situationen, in denen Schüler durch Melden die Bereitschaft zur Übernahme des Rederechts anzeigen, ohne dass die jeweilige Lehrperson unmittelbar zuvor eine Aufgabe gestellt hat:

- HS7: *Wie man in den Wald hinein ruft, so kommt es zurück*

[1]

L	also
	zeigt auf S1
S1	aber ich möchte was zu dem WALD sagen
	meldet sich

[2]

L	/
	dann
S1	so wie mr REINschreit so kommst du zurück oder so HALLts

[3]

L	/ \
	richtig
S1	zurück

- GY7: *Stille Wasser sind/gründen tief*

L	zeigt auf S1
	/
S1	vielleicht dass mr was unterschätzt hat .
	meldet sich

Schließlich sprechen die Lehrpersonen in drei Sequenzen (5%) einzelne Schüler direkt an und fordern sie zum Benennen bzw. Erklären des jeweiligen Explandums auf, womit eine L-initiierte turn-Zuteilung vorliegt:

- | | | | |
|-----|----|---|--|
| [1] | | / | \ |
| | L | was is mit dem nächsten .. mit dem kopf durch die wand wollen . | |
| [2] | | / | / - - - - |
| | L | mustafa | nein .. weischs du martin . mit dem |
| | S1 | <i>zuckt mit den Schultern</i> | |
| [3] | | - - - - - | / |
| | L | kopf durch die wand | dann müss mr helfen .. du weischs also |
| | S2 | nein | |
| | S3 | <i>meldet sich</i> | |

Zusammenfassend können damit 34 Sequenzen als lehrerinitiierte und acht als schülerinitiierte Handlungsmuster bezeichnet werden.

3.1.2.2 Art der Aufgabenstellung

Neben der die Sequenz auslösenden Person unterscheiden sich die Initiierungen auch noch inhaltlich in der **Art der Aufgabenstellung**:

Tabelle 3.1.2.2.a.: Aufgabenstellung
(Erklär-Sequenzen *Phraseologismen*)

	HS7	HS8	RS7	GY7	GESAMT
Aufgabenstellung implizit	6	5	4	10	25
Aufgabenstellung explizit	8	5	2	2	17
GESAMT	14	10	6	12	42

So wird in 25 Sequenzen (60%) die Aufgabenstellung nicht explizit angeführt, sondern als bekannt vorausgesetzt. Hier nennen die Lehrer lediglich den zu erklärenden Phraseologismus bzw. lassen diesen durch die Schüler benennen, bevor die Bedeutungserklärungen eingebracht werden:

- HS8: *Ins Fettnäpfchen treten*

[1]

L	! ! ! ! !	
S1	ins fettnäpfchen treten (2sec) florian	vielleicht wenn jemand
	meldet sich	

- GY7: *Den Letzten beißen die Hunde*

[1]

L	weiter gehts . dann ham wr den nächsten	
S1		zeigt auf S1
	meldet sich	der letzt/ den

[2]

S1	den letzten beißen die hunde .. wer zuletzt kommt verpasst das	
----	--	--

[3]

L	ähm ist schon die richtige richtung aber trifftts noch	
S1	beste	

Bei den restlichen 17 Sequenzen (40%) wird die Aufgabenstellung explizit formuliert:

- HS8: einen Frosch im Hals haben“

[1]	L	so .. klären wir die dinge noch . ERSCHte reihe . einen frosch
[2]	L	im hals haben bedeutet (1sec) zeigt auf S1
	S1	zum beispiel wenn sich jemand meldet sich

Dabei spielt das Wort *erklären* als konkrete Handlungsaufforderung eine eher untergeordnete Rolle. Lediglich in vier Sequenzen fordern die Lehrer die Schüler direkt zum (Er-)klären auf und klassifizieren die Handlungen damit auch als Erklären:

- GY7: *Mein Name ist Hase*

[1]	L	mein name ist hase .. hat das irgendjemand erklärt (5sec) WIE SS
		schweigen
[2]	L	keiner

In den meisten Sequenzen mit expliziter Aufgabenstellung fragen die Lehrpersonen nach der Bedeutung und geben damit einen indirekten Hinweis auf das Erklären:

- RS7: *jemandem die rote Karte zeigen*

[1]	L	so . was mein ich wenn ich sage .. man zeigt jemandem die rote
[2]	L	! karte

- HS7: *für jemandem die Hand ins Feuer legen*

[1]	L	was mach ich/ was mach mr hier (1sec) S1
		zeigt auf S1 meldet sich die hand ins feuer
[2]	L	ja .. die hand ins feuer legen .. des macht doch KEIN S1 legen
[3]	L	mensch .. die hand ins feuer LEgen .. ja .. mach mr ja net in
[4]	L	WIRKLICHkeit sondern .. was heißt das . für jemanden die HAND

Interessant ist zudem das Verhältnis von expliziter und impliziter Aufgabenstellung, das sich nach Schularten stark unterscheidet. Während an der Hauptschule in beiden Klassen die zwei Varianten in einem recht ausgewogenen Verhältnis stehen, überwiegen an der Realschule und besonders deutlich am Gymnasium die impliziten Aufgabenstellungen. Dies kann damit zusammenhängen, dass die Schüler der Hauptschule ad hoc die einzelnen Phraseologismen benennen und mündliche Erklärungen generieren mussten, d.h. ihnen zwei Aufgaben gestellt wurden. Dagegen hatten die Schüler der Realschule und des Gymnasiums ein Arbeitsblatt vorliegen, auf dem der Wortlaut der einzelnen Phraseologismen zu sehen war, sodass nur noch eine Aufgabe, nämlich die Bedeutungserklärung, zu erledigen und deshalb kein Hinweis auf diese Aufgabe nötig war.

Ein weiterer Aspekt der Aufgabenstellung ist das *Anführen des Explanandums*, d.h. die Fokussierung der Aufmerksamkeit der Schüler auf den jeweiligen Phraseologismus. Dies erfolgt in den meisten Fällen (41x, 98%) explizit durch das Nennen des Wortlautes. Nur in einer Sequenz (2%) kommt es zu einem impliziten Nennen, d.h. einem indirekten Hinweis auf das Explanandum:

Tabelle 3.1.2.2.b.: Fokussierung Explanandum
(Erklär-Sequenzen *Phraseologismen*)

	HS7	HS8	RS7	GY7	GESAMT
Nennen Explanandum explizit (Lehrer)	6	9	6	6	27
Nennen Explanandum explizit (Schüler)	8	1		5	14
Nennen Explanandum implizit (Lehrer)				1	1
GESAMT	14	10	6	12	42

Beim expliziten Nennen auf Lehrerseite können Redensarten entweder in ihrer Grundform oder integriert in einen Satz angeführt werden:

- HS8: *Haare auf den Zähnen haben*

[1]

	:	/
L	haare auf den zähnen haben	
S1		wenn einem jemand äh unsympathisch
	meldet sich	

- RS7: *jemanden an der Nase herumführen*

[1]

L	was mein ich denn mit dem satz wenn ich (1sec) zum stefan
---	---

[2]

	!	:
L	sage . ha du lässch dich ja wieder schön an der nase	

[3]

L	herumführen
---	-------------

Auf Schülerseite ist zu unterscheiden, ob die Lehrer einen Hinweis auf das nächste zu nennende Explanandum geben oder die Schüler selbstständig den Wortlaut anführen:

- GY7: *wissen, wie der Hase läuft*

[1]

L	nächstes	genau
	<i>zeigt auf S1</i>	
S1	wissen wie der hase läuft	wissen wie
	<i>meldet sich</i>	

- HS7: *etwas (nicht) an die große Glocke hängen*

[1]

L	rafaela	des zweite bild
S1	ich will des zweite sagen	
	<i>meldet sich</i>	

[2]

L	kennsch du	
	:	
S1	ja . man soll irgendetwas nicht an die große glocke	

[3]

L	klasse	
S1	hängen	also wenn du

Dass den Schülern das Benennen des Wortlautes nicht immer ganz leicht fällt, zeigt der folgende Ausschnitt:

- HS7: *Ist die Katze aus dem Haus, tanzen die Mäuse auf den Tischen*

[1]

L	oder HIER wer kennt das	was machen die was sind des ..
	<i>zeigt auf Bild</i>	
SS		<i>schweigen</i>

[2]

L	des sind	MÄUse und des/des isch die katze (2sec)was mach/
S1	mäuse	

[3]

L	machen die mäuse	die tanzen	aufm tisch. und
S2		tanzen	aufm tisch
S3			

[4]

L	die katze	moment . und die katze was macht DIE
S3	frau lang ich glaub	
S4		die geht

[5]

L	die geht weg so .. und jetzt was ist des	
S3		auf der nase rumtanzen

[6]	L	des ischs FAST aber da isch ja keine nase sondern des heißt	
[7]	L	tatsächlich wenn die katze das haus verlässt dann tanzen die	
[8]	L	mäuse auf den tischen (1,5sec) jetzt übertragt a male/ ÜBERtrag	
[9]	L	male auf hier (1sec)	auf HIER . was/
		zeigt auf S5	
	S5	äh wenn die eltern	
		meldet sich	

Nachdem sich die Schüler auf die eingangs gestellte Fragen nicht melden, versucht die Lehrerin durch Hinweise auf Details aus dem Bild in Form von Regiefragen, die Schüler in die gewünschte Richtung zu lenken (Fl. 1-5). Dies gestaltet sich nicht nur ziemlich zäh, sondern es gelingt einfach nicht und die Schüler nennen sogar eine andere, falsche Redensart (Fl. 5). Schließlich liefert die Lehrerin nach einer beschwichtigenden Rückmeldung die Antwort selbst, vermutlich um erneute Verzögerungen zu vermeiden (Fl. 6-8). Die anschließende Aufforderung dient bereits als Auslöser für die Bedeutungserklärung (Fl. 8, 9).

Das implizite Nennen erfolgt ein Mal in der siebten Klasse des Gymnasiums von Lehrerseite. Da den Schülern ein Arbeitsblatt mit sämtlichen zu erklärenden Phraseologismen vorliegt, das gleichzeitig auch die Reihenfolge der Besprechung der Explananda vorgibt, greift die Lehrerin auf eine Art verkürzte Fokussierung zurück. Dabei gibt sie den Schülern Hinweise auf die Position der Redensart auf dem Arbeitsblatt:

- GY7: *Morgenstund hat Gold im Mund*

[1]		/	
	L	ok . und dann ham wr noch des allerletzte (1sec)sven	
	S1		wenn mr zum
		meldet sich	

Abschließend lässt sich als typische Initiierung der Bedeutungserklärung von Phraseologismen das lehrerinitiierte Verfahren beschreiben, bei dem der Lehrer das Explanandum explizit nennt, jedoch auf eine explizite Formulierung der Aufgabenstellung verzichtet (38%).

Mit deutlichem Abstand folgen:

- das lehrerinitiierte Verfahren der expliziten Nennung des Explanandums sowie der Aufgabenstellung durch den Lehrer (19%),
- das lehrerinitiierte Verfahren der Aufforderung an die Schüler das Explanandum explizit zu benennen, ohne die Aufgabenstellung anzuführen/das schülerinitiierte

Verfahren, bei dem die Schüler das Explanandum unaufgefordert nennen und die Aufgabenstellung implizit bleibt, (12%),

- das lehrerinitiierte Verfahren, bei dem die Schüler zunächst das Explanandum nach Aufforderung durch den Lehrer nennen und dieser die Aufgabenstellung nochmals explizit anführt (9%)
- das schülerinitiierte Verfahren, bei dem der Schüler das Explanandum explizit anführt und unmittelbar darauf eine erste Erklärung einbringt (5%),
- das schülerinitiierte Verfahren, bei dem auf eine Schülererklärung die explizite Nennung des Explanandums durch den Lehrer erfolgt/das lehrerinitiierte Verfahren, bei dem der Lehrer das Explanandum und die Aufgabenstellung implizit anführt (2%)

Die Tabellen 3.1.2.2.c. und 3.1.2.2.d. fassen die Ergebnisse nochmals zusammen:

Tabelle 3.1.2.2.c.: Lehrerseitige Initiierung
(Erklär-Sequenzen *Phraseologismen*)

	HS7	HS8	RS7	GY7	GESAMT
Lehrer Explanandum expl + Aufgabenstellung impl	3	6	4	3	16
Lehrer Explanandum expl + Aufgabenstellung expl	1	3	2	2	8
Schüler Explanandum expl + Aufgabestellung impl	1			4	5
Schüler Explanandum expl + Aufgabestellung expl	3	1			4
Lehrer Explanandum impl + Aufgabenstellung impl				1	1
GESAMT	8	10	6	10	34

Tabelle 3.1.2.2.d.: Schülerseitige Initiierung
(Erklär-Sequenzen *Phraseologismen*)

	HS7	GY7	GESAMT
Schüler Explanandum expl + Aufgabenstellung expl	5		5
Schüler Explanandum expl + Erklärung	1	1	2
Schüler erklärt + Lehrer Explanandum expl/Aufgabenstellung impl		1	1
GESAMT	6	2	8

3.1.3 Sequenzkerne

Nachdem die Analyse der Initiierungen nun abgeschlossen ist, wendet sich die Untersuchung den Kernen der Erklär-Sequenzen zu. In diesen kommt den Schülern eine wichtige Rolle zu. Sie sind es, die Lösungsvorschläge bzw. Erklärversuche für den jeweiligen zu erklärenden Phraseologismus formulieren. Dabei greifen die Schüler auf verschiedene Realisierungsformen bei ihren Erklärungen zurück, die sich einerseits hinsichtlich ihrer **syntaktischen Struktur** und der **Art der semantischen Erklärstrategie** unterscheiden. Andererseits sind verschiedene **Grade der Konventionalität** sowie einige Besonderheiten auf **lexikalischer Ebene** zu beobachten.

Die Lehrpersonen haben in dieser Phase dagegen vor allem die Aufgabe die Verteilung des Rederechts zu organisieren und ein positives bzw. negatives Feedback an die Schüler zu geben. Eine Ausnahme stellen drei Erklär-Sequenzen dar, in denen die Lehrer den Schülern durch Veranschaulichungen **Einhilfen** geben. Auch diese werden in den weiteren Abschnitten Berücksichtigung finden.

3.1.3.1 Syntaktische Strukturen der Schülererklärungen

Für die Auswertung der Schülererklärungen stehen insgesamt 99 Beiträge¹³ zu Verfügung, die sich wie folgt auf die einzelnen Klassen verteilen:

- Hauptschule Klasse 7: 26 Schülerbeiträge (26%)
- Hauptschule Klasse 8: 16 Schülerbeiträge (16%)
- Realschule Klasse 7: 13 Schülerbeiträge (13%)
- Gymnasium Klasse 7: 44 Schülerbeiträge (45%)

Dabei kommt es bei vier Beiträgen zu einer Kombination aus zwei unterschiedlichen Erklärvarianten, sodass den 42 Sequenzen in den Stunden zu den Phraseologismen 99 Erklärungen gegenüberstehen. Als durchschnittliche Anzahl an Erklärungen je Explanandum ergibt sich damit ein Wert von 2,4. Mit Blick auf die einzelnen Klassen lässt sich das Bild noch weiter differenzieren:

¹³ Berücksichtigt werden nur vollständig ausformulierte Schülerbeiträge, d.h. Satzabbrüche und Wiederholungen von bereits angeführten Schülerbeiträgen werden nicht mitgezählt.

Tabelle 3.1.3.1.a.: Anzahl der Schülererklärungen
(Erklär-Sequenzen *Phraseologismen*)

	HS7	HS8	RS7	GY7	GESAMT
Anzahl Schülererklärungen	26	16	13	44	99
Anzahl der Explananda	14	10	6	12	42
Ø Erklärung/Explanandum	1,9	1,6	2,2	3,7	2,4

Unterhalb des Gesamtdurchschnitts liegen die beiden Klassen der Hauptschule mit einem Wert von 1,9 (HS7) bzw. 1,6 Erklärungen (HS8) je Explanandum sowie die Klasse der Realschule (2,2 Erklärungen/Explanandum). Dabei variieren die Beiträge je nach Explanandum zwischen einem und vier (HS7), einem und drei (HS8) bzw. zwischen einem und fünf (RS7). Deutlich über dem Gesamtdurchschnitt befindet sich die siebte Klasse des Gymnasiums mit 3,7 Schülererklärungen/Explanandum und einer Variation von einem bis zu sieben Äußerungen je Phraseologismus.

Aus den Ergebnissen stellt sich die Frage, ob die Schüler des Gymnasiums mehr Versuche benötigen, um qualitativ ansprechende Erklärungen zu liefern als die Schüler der Haupt- bzw. der Realschule, oder ob sich die Lehrpersonen der Haupt- und Realschule schneller mit bestimmten Schülererklärungen zufrieden geben.

Um Aussagen über die Qualität der einzelnen Schülerbeiträge treffen und einen möglichen Einfluss der qualitativen Aspekte auf die Anzahl beteiligter Schüler je Explanandum nachweisen zu können, ist es nötig, die einzelnen Schülerbeiträge in ihren Realisierungsformen genauer zu betrachten.

Mit Blick auf die syntaktischen Strukturen lassen sich die Schülererklärungen nach unterschiedlichen **Satzarten** und den darin enthaltenen **handelnde Subjekte** differenzieren.

Hinsichtlich der **Satzarten** ergibt sich dabei folgendes Bild innerhalb der 99 Schülererklärungen:

Tabelle 3.1.3.1.b.: Syntaktische Struktur Schülererklärungen
(Erklär-Sequenzen *Phraseologismen*)

	HS7	HS8	RS7	GY7	GESAMT
wenn-Sätze	7	6	5	15	33
Aussagesätze	8	3	1	10	22
Infinitivkonstruktionen	5	2	4	9	20
dass-Sätze	2	3	1	9	15
Sonstiges (Ellipsen...)	4	2	2	1	9
GESAMT	26	16	13	44	99

Die am häufigsten vorkommende Satzart sind **wenn-Sätze** (33x; 33%). In dieser Kategorie lassen sich drei verschiedene Gebrauchsweisen erkennen: Eine erste Form kann als **situierendes Wenn** umschrieben werden; sie ist 16 Mal im Datenkorpus vorhanden. Hier lässt sich die Paraphrase **das sagt man, wenn...** ergänzen. Damit steht diese Form in unmittelbarer Nähe zum konditionell und temporal gebrauchten *wenn*, stellt aber weder ein Bedingungs- noch ein vorzeitiges Temporalverhältnis dar, auch wenn häufig ein mit *dann* angeschlossener Teilsatz folgt:

- HS7: *sich etwas hinter die Ohren schreiben*

[1]	
L	auf rafaela . des nächste
S1	ja zum beispiel wenn mr irgendetwas
[2]	
L	joa . wer isch
	!
S1	immer vergisst (2sec) oder net dran denkt oder

=> **das sagt man** zum beispiel, **wenn** mr irgendetwas...

- RS7: *jemandem einen Bären aufbinden*

[8]	
L	aufbinden
	zeigt auf S2
S2	ja wenn mr jemandem was erzählt und ders
	meldet sich
[9]	
L	aha . und des WAS mr ihm erzählt
S2	noch glaubt ja des isch Falsch

=> **das sagt man, wenn** mr jemandem...

Bei der zweiten Variante handelt es sich um **Inhaltssätze**, d.h. die wenn-Konstruktionen können in Sätze der Form **...bedeutet, dass.../heißt, dass...** umformuliert werden bzw. sie stellen einen unmittelbaren Anschluss an die Aufgabenstellung der Lehrperson oder die Formulierung des Schülers dar. Insgesamt 14 Schülerbeiträge sind dieser Form zuzurechnen:

- HS7: *jemandem steht das Wasser bis zum Hals*

[6]	
L	: : ja (1sec) ja kann sein
S4	wenn mr sich über was ganz arg ärgert

=> jemandem steht das Wasser bis zum Hals **bedeutet, dass** mr sich über was ganz arg ärgert

- HS8: *einen Frosch im Hals haben*

[2]	
	/
L	im hals haben bedeutet (1sec)
S1	zeigt auf S1 zum beispiel wenn sich jemand meldet sich
[3]	
L	hm net ganz .. wenn mr sich verschluckt net
S1	verschluckt oder

=> einen Frosch im Hals haben **bedeutet**, dass sich jemand verschluckt oder so

Die restlichen drei Beiträge werden zur Kategorie **Sonstiges** zusammengefasst. Hier findet sich ein **temporal verwendetes Wenn**, als Anlehnung an das Ausgangssprichwort, sowie zwei **Konditionalsätze**:

- HS7: *Ist die Katze aus dem Haus, tanzen die Mäuse auf den Tischen*

[10]	
	/
L	was heißt das (1sec) sonja
S5	äh wenn der lehrer
S6	wenn sie aus dem meldet sich
[11]	
L	dann ist hier tohuwabou
S6	klassenzimmer gehen dann machen wir

- GY7: *Morgenstund hat Gold im Mund*

[1]	
L	und dann ham wr noch des allerletzte (2sec) norman
S1	wenn mr zum meldet sich
[2]	
S1	beispiel morgens früh anfängt . dass man halt mehr geld kriegt .
[3]	
L	oder was kann man noch machen wenn
S1	für überstunden zum beispiel

Zu erwähnen ist zudem noch, dass in drei **wenn-Sätzen** Relativsätze vorkommen, die durch das typisch schwäbische Relativpronomen *wo* angeschlossen werden. Diese werden jedoch nicht separat gewertet, da es sich um keine satzgliedwertigen Nebensätze handelt.

Die Tabelle 3.1.3.1.c gibt nochmals einen zusammenfassenden Überblick über die verschiedenen Verwendungsweisen der **wenn-Sätze**:

(Erklär-Sequenzen *Phraseologismen*)

	HS7	HS8	RS7	GY7	GESAMT
Situierung (sagt man, wenn...)	2	2	3	9	16
bedeutet, dass	4	4	2	4	14
<i>(ergänzbar)</i>	1	2	1	4	8
<i>(eindeutiger Anschluss)</i>	3	2	1		6
Sonstiges	1			2	3
GESAMT	7	6	5	15	33

An zweiter Stelle stehen **Aussagesätze** bzw. Kombinationen aus ihnen, die 22 Mal (22%) vertreten sind:

- GY7: *den letzten beißen die Hunde*

[15]

```

L      (1sec) sebastian
S5          zum beispiel im klassenzimmer . der letzte
            meldet sich

```

[16]

[16]	L also der
S5	muss die tafel wischen und die tür zumachen und so

- HS7: *das Geld (mit vollen Händen) zum Fenster hinauswerfen*

[3]

	L	aus dem fenster schmeißen .. also dann erklär's auch	
	S1		also zum

[4]

S1	beispiel ein mann geht (1sec) oder besser seine frau .. des is
----	--

[5]

S1 passender .. ok . frau geht ähm . zum kaufhaus und guckt sich

[6]

```

[5]
      < < <
S1    was .. und dann kauft sich zum beispiel n kleid wo sie gar net

```

[7]

S1	braucht und dann sagt ach wie schön dann kauf ich mir des und
----	---

[8]

S1	dann geht irgend und guckt ach die is auch wieder schön und die
----	---

[9]

[9]

L	kennsch du so jemand	/ ja . ok ja und
S1	kauf ich mir auch wieder	:
		ja

Mit einem Vorkommen von 20 Äußerungen (20%) sind **Infinitivkonstruktionen**, die stark an die Struktur der Phraseologismen erinnern, im Datenkorpus zu finden:

- RS7: *seinen Senf dazugeben*

[4]

L	hat (1sec) ähm frank	ja
S1	sich immer einmischen bei irgendetwas	
	<i>meldet sich</i>	

- GY7: *wissen, wie der Hase läuft*

[2]

	:	/
L	ja .. ne andere erklärung	
S1	etwas funktioniert	
S2		die regeln kennen
	<i>meldet sich</i>	

An vierter Stelle (15 Beiträge; 15%) stehen Inhaltssätze in Form von **dass-Sätzen**. Diese kommen vor allem in der siebten Klasse des Gymnasiums vor, in der die Schüler Zeit für schriftliche Vorüberlegungen zu den Erklärungen hatten:

- GY7: *Das ist ein dicker Hund*

[4]

L	ein ähm alternativ . was besonderes (1sec) vanessa	
S3		dass
	<i>meldet sich</i>	

[5]

	:	\
L	äh ok . dass man auf	
S3	irgendjemand bissle dick/ ähm dicker is	

Unter der Kategorie **Sonstiges** werden neun Beiträge (9%) zusammengefasst, die aus Einwort-Äußerungen¹⁴ (4x), Aufforderungssätzen (4x) und einer Ellipse bestehen:

- HS7: *für jemanden die Hand ins Feuer legen*

[10]

L	vertrauen . ja richtig . man vertraut
S2	(8sec) ähm vertrauen halt

- RS7: *auf die Tube drücken*

[11]

L	sandra	genau . des is n anderes wort für
S2	mach schneller	

[12]

	!	\
L	beschleunigen .. ja	

¹⁴ Diese können auch als elliptische Infinitivkonstruktionen betrachtet werden, z.B. Vertrauen haben...

- GY7: *Hunde, die bellen, beißen nicht*

[2]

L (1sec) lukas
S1 also so in der art . große klappe und nichts

[3]

L / \ :
S1 mhm ja . schon guter vergleich . sonst noch irgendwas dahinter

Eng verbunden mit der syntaktischen Struktur stehen die **handelnden Subjekte**, die von den Schülern in ihren Erklärungen eingesetzt werden:

Tabelle 3.1.3.1.d.: Handelnde Subjekte Schülererklärungen
(Erklär-Sequenzen *Phraseologismen*)

	HS7	HS8	RS7	GY7	GESAMT
man	5	9	5	17	36
kein Subjekt	8	3	6	12	29
Personalpronomen	9		1	2	12
Personen/ Tiere	4		1	4	9
(irgend)jemand		3		6	9
Abstrakta		1		3	4
GESAMT	26	16	13	44	99

So dominiert in *wenn-Sätzen* das unpersönliche Subjekt *man* (24x). Es ist aber auch in acht *dass-* und vier *Aussagesätzen* zu finden. Damit steht es mit einem Anteil von 36% an erster Stelle (vgl. Beispiele weiter oben).

Relativ häufig (29x; 30%) ist *kein Subjekt* vorhanden; in allen *Infinitivkonstruktionen*, *Einwort-Äußerungen* und zwei *Aufforderungssätzen* (vgl. Beispiele weiter oben).

Zwölf Mal sind *Personalpronomen* wie *er*, *du*, *ich* oder *es* als Subjekte vorhanden (12%) (acht Mal in *Aussage-* sowie zwei Mal in *dass-* und ein Mal in *wenn-Sätzen*):

- HS7: *jemandem den Buckel runter rutschen*

[3]

L :
S1 ah ja .. des ja zum beispiel/so zum beispiel du kannst mich mal

Jeweils in neun Beiträgen (9%) verwenden die Schüler *Personen/Tiere* (fünf Mal in *Aussage-* und vier Mal in *wenn-Sätzen*) oder *das Indefinitpronomen (irgend)jemand* (5x in *wenn-* und drei Mal im *dass-* und ein Mal in *Aussagesätzen*):

- HS8: *einen Frosch im Hals haben*

[2]

L	im hals haben bedeutet	(1sec)			
S1	meldet sich		zeigt auf S1		zum beispiel wenn sich jemand

[3]

L		hm net ganz .. wenn mr sich verschluckt net			
S1	verschluckt oder				

Und schließlich kommen in vier Erklärungen (4%) *Abstrakta* als Subjekte vor (jeweils ein Mal im *wenn-* bzw. *dass-* Satz sowie zwei Mal in *Aussagesätzen*):

- GY7: *Stille Wasser sind/gründen tief*

[10]

L	sich natürlich auf MENschen ne	(1sec)	lukas		
S4	meldet sich			ja also ich wollt	

[11]

L		richtig ne. also kann/kann gut sein dass			
S4	sagen . der schein trügt				

3.1.3.2 Semantische Erklärstrategien der Schüler

In Anlehnung an HARTMANN/QUASTHOFF (1982) werden unter (semantischen) Erklärstrategien bestimmte semantische Typen und Kombinationen aus ihnen verstanden, „deren sich der Erklärende bei seinen Bedeutungserklärungen bedient“ (ebd.: 102). Im Datenkorpus sind für den Bereich der Phraseologismen folgende Verfahren zu erkennen:

Tabelle 3.1.3.2.a.: Semantische Erklärstrategien Schülererklärungen
(Erklär-Sequenzen *Phraseologismen*)

	HS7	HS8	RS7	GY7	GESAMT
Bedeutungsähnliche Umschreibung	17	13	10	28	68
Situierung	7	2	3	16	28
BEISPIEL	5	2	1	10	18
VERWENDUNG	2		2	6	10
Sonstiges	2	1			3
GESAMT	26	16	13	44	99

Wie Tabelle 3.1.3.2.a. zeigt, greifen die Schüler am häufigsten auf **bedeutungsähnliche Umschreibungen** zurück (68; 69%). Diese nehmen in allen Klassen die Spitzenposition ein und erinnern an die von HARTMANN/QUASTHOFF (1982) beschriebene Erklärstrategie *Nennen von Synonymen*. Dabei können die Umschreibungen aus einzelnen Wörtern, Infinitivkonstruktionen oder ganzen Sätzen bestehen; die sich wie folgt auf das Datenkorpus verteilen:

Tabelle 3.1.3.2.b.: Syntaktische Struktur bedeutungsähnliche Umschreibungen
Schülererklärungen (Erklär-Sequenzen *Phraseologismen*)

	HS7	HS8	RS7	GY7	GESAMT
Satzeinbindung	10	10	5	16	41
Infinitivkonstruktion (Phraseologismus)	5	1	5	12	23
Einwort-Äußerungen	2	2			4
GESAMT	17	13	10	28	68

Die **satzwertigen Umschreibungen** stellen einerseits Erweiterungen in Form einer Einbettung des Bezugsausdrucks in einen Satz dar. Andererseits nehmen manche Schüler die in einen Satz eingebettete Formulierung des Idioms bzw. die Struktur der festen Phrase auf:

- HS8: *hie- und stichfest*

[2]

L	/	/
S1	sven . kannsch du dir da drunter was vorstellen	ja dass es

[3]

S1	wirklich wahr isch ... dass man da net no was findet und dann
----	---

[4]

L	mhm (1sec) felix
S1	stimmts wieder net
S2	dass wenn mr also alles
	<i>meldet sich</i>

- GY7: *Den Letzten beißen die Hunde*

[2]

S1	den letzten beißen die hunde .. wer zuletzt kommt verpasst das
----	--

[3]

L	ähm ist schon die richtige richtung aber trifftts noch
S1	beste

Bei den **Infinitivkonstruktionen** substituieren die Schüler einzelne Bestandteile des Bezugsausdrucks, sodass ein neuer Phraseologismus entsteht:

- RS7: *jemandem einen Bären aufbinden*

[4]			
L	so (1sec) karsten		des is schon wieder
S1		jemanden veräppeln wollen	
	meldet sich		

- GY7: *wissen, wie der Hase läuft*

[1]			
	/		\
L	nächstes		genau
	zeigt auf S1		
S1		wissen wie der hase läuft	wissen wie
	meldet sich		
[2]			
	:	/	
L		ja .. ne andere erklärung	
S1	etwas funktioniert		
S2			
	meldet sich		

So ersetzt der Schüler im ersten Beispiel *einen Bären aufbinden* durch *veräppeln wollen*, wodurch eine Veränderung des Bezugsobjekts einhergeht. Das zweite Beispiel stellt eine syntaktische Anlehnung an den Ausgangsphraseologismus dar, in dem das Subjekt *der Hase* durch *etwas* und das Prädikat *läuft* durch *funktioniert* substituiert wurde.

Die **Einwortumschreibungen** lassen sich dagegen als Reduzierungen des Bezugsausdrucks beschreiben:

- HS8: *etwas auf dem Kerbholz haben*

[2]			
	/	\	
L	richtig	.	dann hat er SCHULden oder er hat
S1	schulden		

Unter den Erklärungen, die der **Strategie Situierung** zugerechnet werden (28x; 29%), sind zwei verschiedene situative Einbindungen zu finden. Auf der einen Seite gibt es Beiträge, bei denen die Schüler zur Veranschaulichung der Bedeutung des Explanandums ein Beispiel anführen, das häufig durch die Formulierung *zum Beispiel* angekündigt wird. Hier ist eine Nähe zu der von HARTMANN/QUASTHOFF (1982) vorgestellten Kategorie *Nennen von Beispielen* nicht zu verkennen:

- HS7: *Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm*

[3]			
	/	/	
L	ja	.	heißt
S1		also wenn zum beispiel moritz hier steht	.
			und sein
[4]			
S1	papa kommt herein	.. dann erkennt man gleich dass des sein	

[5]

L	dass die zusammen gehören
S1	papa isch ja dass er ähnlich aussieht

Auf der anderen Seite lassen sich Situierungen finden, die als **prototypische Verwendungssituation** für den Phraseologismus betrachtet werden können und damit der semantischen Theorie der Prototypen entgegen kommen. Diese hängen unmittelbar mit der syntaktischen Kategorie ...sagt man, wenn... zusammen. Allerdings ist auch bei den Beispielsituationen nicht auszuschließen, dass sich diese Situationen in irgendeiner Weise auf eine prototypische Verwendungssituation des Phraseologismus beziehen:

- RS7: *jemandem einen Bären aufbinden*

[11]

L	sein
S3	zeigt auf S3 des isch auch so n bisschen wenn mr jemand

[12]

S3	vor n problem stellt oder so (2sec) wo schwer zu lösen isch
----	---

- GY7: *Das ist ja ein dicker Hund*

[6]

L	das körperliche bezug nimmt .. isa
S3	meldet sich also wenn was passiert was mr

[7]

S3	nicht erwartet hätte .. aber halt eher so ne unverschämtheit
----	--

Interessant im Zusammenhang mit der Situierung sind auch die **Referenzbereiche**, aus denen die von den Schülern ausgewählten Situationen stammen: Sieben Situationen beziehen sich auf den **zwischenmenschlichen Bereich**, dem Umgang miteinander:

- GY7: *Hunde, die bellen, beißen nicht*

[4]

L	zu ergänzen (1sec) felix
S2	meldet sich jemand der immer so sagt er wär so toll

[5]

L	ähm ja . geht auch in die richtung
S2	und dann aber doch nicht is

Weitere sieben Situierungen gehören zu den **unbestimmten Situationen**. Diese können weder eindeutig dem schulischen oder dem privaten noch dem beruflichen Alltag zugeordnet werden und sind in allen Bereichen denkbar (vgl. oben; RS7: *jemandem einen Bären aufbinden*).

Aus dem **privaten Alltag** sind es beispielsweise Situationen aus den Bereichen *Einkaufen* (vgl. oben, GY7 „*Den Letzten beißen die Hunde*“) oder *Essen*:

- GY7: *Da liegt der Hase im Pfeffer*

[4]	
	/ \ ! : /
L	mhm sich also ausruht ne (1sec) marcel
S2	wenn n hase/ ähm wenn
[5]	
	:
L	ah und was würde/ .. was
S2	zuviel pfeffer dran is wenn mr n isst

Aber auch auf **Klischees** wird zurückgegriffen, wie das Beispiel aus der Hauptschule Klasse 7 zum Phraseologismus *das Geld (mit vollen Händen) zum Fenster hinaus werfen* zeigt (vgl. S. 152).

Unmittelbaren Bezug zum **schulischen Alltag** nehmen Schüler, indem sie Personen aus der Klassengemeinschaft für ihre Beispiele heranziehen (vgl. S. 157/158 HS7: *Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm*) oder auf Situationen referieren, die im Schulalltag oder in der Unterrichtsstunde vorkommen bzw. vorgekommen sind:

- RS7 *den Vogel abschießen*

[11]	
L	wäre denkbar
	zeigt auf S5
S4	genau getroffen
S5	so wie zum beispiel
	meldet sich
[12]	
S5	vorher beim karsten der hat ja auch das richtige STICHwort
[13]	
S5	gemacht . des sprichwörter . und dann sind wir alle darauf
[14]	
L	genau . also das BESTE an leistung bringen . ja
S5	gekommen

Und schließlich dienen auch zwei Situationen aus dem **beruflichen Alltag** als Veranschaulichungsbeispiele:

- HS8: *Was du heute kannst besorgen, das verschiebe nicht auf morgen*

[6]	
L	würdsch du sagen
S3	ja oder wenn/ oder weil jetzt/ also bei der
[7]	
S3	arbeit aufm feld . dann muss mrs heu wenns a schöner tag isch
[8]	
S3	gleich einfahren und net auf den nächsten morgen schieben .
[9]	
	/ \ /
L	mhm . genau
S3	vielleicht regnets dann und dann kann mans nicht mehr

Die Tabelle 3.1.3.2.c. gibt nochmals einen Überblick über die verschiedenen Referenzbereiche der Erklärstrategie Situierung (Verwendungssituation):

**Tabelle 3.1.3.2.c.: Referenzbereiche *Verwendungssituation* Schülererklärungen
(Erklär-Sequenzen *Phraseologismen*)**

	HS7	HS8	RS7	GY7	GESAMT
Zwischenmenschlicher Bereich	2	1	1	3	7
Unbestimmte Situation	2		1	4	7
Privater Alltag	1			6	7
<i>EINKAUFEN</i>				1	
<i>ESSEN</i>				1	
<i>PERS. INTERESSE</i>				1	
<i>KLISCHEE</i>	1				
<i>FREIZEITBEREICH</i>				2	
<i>FINANZEN</i>				1	
Schulischer Alltag	2		1	2	5
Beruflicher Alltag		1		1	2
GESAMT	7	2	3	16	28

Zuletzt bleiben hinsichtlich der Erklärstrategien noch drei Schüleräußerungen (3%) übrig, die in einer Kategorie **Sonstiges** zusammengefasst werden. Diese sind das Ergebnis von Nachfragen der jeweiligen Lehrperson:

- HS8: *Was du heute kannst besorgen, das verschiebe nicht auf morgen*

[2]

L	nicht auf morgen .. sven
S1	ja was man halt heut machen kann des

[3]

L	warum denn net
S1	soll mr halt net auf morgen verschieben weil

[4]

L	/
S2	sonst hm weil irgendwann mehr dazu kommt und irgendwann kann

[5]

L	tim .. wie
S2	mans net schaffen wenn man alles weiterschiebt

3.1.3.3 Grade der Konventionalität

Bei den bisherigen Betrachtungen völlig unberücksichtigt geblieben sind die **verschiedenen Grade der Konventionalität** der einzelnen Schülererklärungen. Mit Konventionalität ist dabei die in Lexika festgelegte Bedeutung gemeint, wobei diese sowohl auf struktureller als auch auf inhaltlicher Ebene besteht. Interessant ist dieser Aspekt insbesondere deshalb, weil die Lehrer während der Besprechungen stets auf die konventionelle Bedeutung rekurrieren und diese als die korrekte darstellen; sie sehen sie quasi als die idealtypische Musterlösung an, an der die Schülerbeiträge gemessen werden.

Unter **struktureller Konventionalität** ist die formale Struktur des in Lexika gewählten Verfahrens zur Erklärung der Bedeutung zu verstehen. Dieses unterscheidet sich je nach Grundstruktur des jeweiligen Phraseologismus. So besteht das Verfahren bei Phraseologismen, die die Form einer Infinitivstruktur tragen, zumeist aus einer Infinitivkonstruktion, z.B.:

- „die/seine Hand für jmdn., etw. ins Feuer legen: sich vorbehaltlos und uneingeschränkt für jmdn., etw. verbürgen“ (DUDEN, 2007: 319)
- „ins Schwarze treffen: das Richtige erkennen“ (ebd.: 691)
- „ein dicker Hund [sein] (ugs. abwertend): eine Ungeheuerlichkeit, unglaublich [sein]“ (ebd.: 376)

Bildet ein Aussagesatz die Grundstruktur des Phraseologismus, handelt es sich also um ein Sprichwort oder eine feste Phrase, so wird auch die konventionalisierte Erklärung in Form eines Aussagesatzes formuliert:

- „der Apfel fällt nicht weit vom Stamm/ (ugs. scherzh.): nicht weit vom Pferd: jmd. ist in seinen [negativen] Anlagen, seinem Verhalten den Eltern bzw. einen Elternteil sehr ähnlich“ (ebd.: 55)
- „da/hier liegt der Hase im Pfeffer (ugs.): das ist der entscheidende Punkt, die eigentliche Ursache“ (ebd.: 332)

Damit orientiert sich die Struktur des Verfahrens häufig an der Struktur des zugrunde liegenden Phraseologismus. Vergleicht man nun die einzelnen Schülererklärungen mit Blick auf das konventionalisierte Erklärverfahren, lassen sich verschiedene Grade an struktureller Konventionalität erkennen. Bei den 70 Bedeutungserklärungen, die sich auf Phraseologismen beziehen, die in ihrer konventionalisierten Form eine **Infinitivkonstruktion** aufweisen, sind 20 (28,6%) als Erklärungen mit hohem Grad an Konventionalität zu bezeichnen. Hier wählen die Schüler Infinitivkonstruktionen als syntaktische Struktur. Ebenfalls dem hohen Grad an Konventionalität zuzuordnen sind vier Schülerbeiträge (5,7%), die aus einem einzelnen Wort bestehen und als Reduktionen der Infinitivkonstruktionen betrachtet werden können. Einen

eher geringen Grad an struktureller Konventionalität weisen dagegen die Schülerbeiträge auf, die den wenn-Sätzen (17; 24,3%) und dass-Sätzen (10; 14,3%) angehören, da eine solche Struktur in keinem Lexikon zu finden ist. Den 15 Aussagesätzen (21,4%) wird ein mittlerer Grad an Konventionalität zugeschrieben, da diese in Bezug auf andere Phraseologismen eine mögliche Struktur für die Bedeutungserklärung darstellen. Eine Sonderstellung haben vier Schülerbeiträge (5,7%) in Form von Aufforderungssätzen inne, die auch einen eher geringen Grad an Konventionalität aufweisen. Drei dieser Beiträge resultieren aus der vorgegebenen adaptierten Form des Phraseologismus. So verwenden die Lehrer diese nicht in ihrer Grundform, sondern binden sie bereits in einen Satz ein:

- HS 7: *Rutsch mir den Buckel runter* vs. *jemandem den Buckel runter rutschen*
- RS 7: *Drückt auf die Tube* vs. *auf die Tube drücken*

Damit kann der eher geringe Konventionalisierungsgrad in der Vorgabe durch den jeweiligen Lehrer begründet liegen und nicht in der Entscheidung des jeweiligen Schülers.

Bei den 29 Phraseologismen mit **Aussagesätzen** als konventionalisierter Struktur wählen die Schüler sieben Mal (24,1%) einen Aussagesatz als Struktur, womit ein hoher Grad an Konventionalität vorliegt. Einen geringen Grad weisen dagegen 22 Schülerbeiträge (75,9%) auf, die den wenn-Sätzen (16x), den dass-Sätze (5x) und den elliptischen Äußerungen angehören (1x).

Damit weisen lediglich rund 1/3 aller Schülererklärungen einen hohen Grad an struktureller Konventionalität auf. Inwiefern diese geringe Anzahl mit dem Medium der Mündlichkeit zusammenhängt oder eventuell auf einen ontogenetischen Aspekt hinweist, kann aufgrund der Datenlage leider nicht beantwortet werden.

Mit **inhaltlicher Konventionalität** ist einerseits das jeweilige **Erklärverfahren**, d.h. die semantische Erklärstrategie gemeint, sowie andererseits der **Bedeutungsgehalt** an sich. Bei den konventionalisierten Erklärverfahren überwiegen die bedeutungsähnlichen Umschreibungen. Ausgehend von dieser Strategie ist das Anführen einer Beispielsituation das Verfahren, das am wenigsten mit dem konventionalisierten Verfahren übereinstimmt und damit den geringsten Grad an Konventionalität erfüllt. Hier bleibt die eigentliche Bedeutung an sich unausgesprochen, stattdessen veranschaulichen die Erklärenden diese durch Beispiele aus ihrem persönlichen Erfahrungswissen. Dabei kann eine weitere Differenzierung vorgenommen werden, indem die syntaktischen Strukturen *bestimmtes/unbestimmtes Subjekt*

Berücksichtigung finden in Form einer Abgrenzung als Stufe 1 und Stufe 2. Während Schülererklärungen mit unbestimmtem Subjekt wenigstens in diesem Punkt mit der konventionalisierten Form übereinstimmen, fehlt den Beiträgen mit bestimmtem Subjekt jegliche Gemeinsamkeit:

- Beispiel *Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm (HS7)*
 - Konventionalisierte Form: „jemand ist in seinen [negativen] Anlagen, seinem Verhalten den Eltern bzw. einem Elternteil sehr ähnlich (DUDEN, BD. 11, 2008: 55)
 - Schülererklärung: also wenn zum beispiel moritz hier steht und sein papa komm herein dann erkennt man gleich dass des sein papa ist

Die Strategie *Anführen von Verwendungssituationen* stellt einen Schritt auf die konventionalisierte Form hin dar und kann als mittlerer Grad bezeichnet werden. Dabei wechseln die Erklärenden bereits auf eine Art Metaebene, indem sie die eigentliche Bedeutung nicht mehr durch ein konkretes Beispiel substituieren, sondern eine für die Bedeutung prototypische Verwendungssituation anführen. Auch hier ist eine weitere Unterteilung nach Art des Subjekts (bestimmt/unbestimmt) in zwei Stufen möglich, wobei auch bei dieser Strategie die Äußerungen mit unbestimmtem Subjekt der konventionalisierten Form näher stehen als die mit bestimmtem:

- Beispiel *sich etwas hinter die Ohren schreiben (HS7)*
 - Konventionalisierte Form: „sich etwas gut merken“ (DUDEN, Bd. 11, 2008: 557)
 - Schülererklärung: ja zum Beispiel wenn mr irgendwas immer vergisst oder net dran denkt oder

Einen hohen Grad an inhaltlicher Konventionalität weisen die Schülererklärungen auf, die zur Strategie *bedeutungsähnliche Umschreibungen* gehören. Hier verzichten die Erklärenden darauf von persönlichen Erfahrungen bestimmte Beispiele oder prototypische Verwendungssituationen zu verbalisieren, allerdings bilden diese die Grundlage der Äußerung. Stattdessen explizieren sie bedeutungsähnliche Umschreibungen, ähnlich wie im Lexikon. Dabei lassen sich diese Beiträge nochmals feiner unterteilen in drei Stufen in Richtung konventionalisierter Form. So sind die satzwertigen bedeutungsähnlichen Umschreibungen mit bestimmtem Subjekt weiter entfernt von der Konvention als die satzwertigen bedeutungsähnlichen Umschreibungen mit unbestimmtem Subjekt, die wiederum noch vor den Einwortäußerungen

anzusiedeln sind. Damit ergeben sich unter den Bedeutungserklärungen der Schüler folgende Grade an struktureller Konventionalität, beginnend mit dem geringsten:

- Beispielsituation mit bestimmtem Subjekt
- Beispielsituation mit unbestimmtem Subjekt
- Verwendungssituation mit bestimmtem Subjekt
- Verwendungssituation mit unbestimmtem Subjekt
- Satzwertige bedeutungsähnliche Umschreibungen mit bestimmtem Subjekt
- Satzwertige bedeutungsähnliche Umschreibungen mit unbestimmtem Subjekt
- bedeutungsähnliche Umschreibungen (Einwortäußerungen)
- bedeutungsähnliche Umschreibungen (Infinitivkonstruktionen)

Die Verteilung der verschiedenen inhaltlichen Grade an Konventionalität auf die einzelnen Klassen zeigt Tabelle 3.13:

Tabelle 3.1.3.3.a.: Inhaltliche Konventionalität (Erklärverfahren)
Schülererklärungen (Erklär-Sequenzen *Phraseologismen*)

	HS7	HS8	RS7	GY7	GESAMT
Umschreibung_{Satz} /Subjekt_{unbest.}	5	9	5	16	35
Umschreibung_{Infinitiv}	5	2	4	8	19
Beispiel/Subjekt_{unbest.}	1	2		8	11
Verwendung/Subjekt_{unbest.}	2		2	6	10
Umschreibung_{Satz} /Subjekt_{best.}	5		1	3	9
Beispiel/Subjekt_{best.}	4		1	2	7
Umschreibung_{Einwort}	2	2			4
Sonstiges	2	1		1	4
GESAMT	26	16	13	44	99

Der Tabelle ist zu entnehmen, dass die zweite Stufe des hohen Grads an Konventionalität die von den Schülern präferierte darstellt. Sie ist 35 Mal (35%) zu finden. Dies ist auch in den einzelnen Klassen, mit Ausnahme der Hauptschule Klasse 7, der Fall. An zweiter Stelle (19%) folgt der hohe Grad, die bedeutungsähnlichen Umschreibungen in Form von Infinitivkonstruktionen; Ausnahme ist wiederum die siebte Klasse der Hauptschule. In einem relativ ausgeglichenen Verhältnis (ca. 10%), betrachtet man die Gesamtzahl, stehen die Beiträge mit geringer Konventionalität (Beispielsituation; unbestimmtes Subjekt), mittlerer (Verwendung; unbestimmtes Subjekt) und der ersten Stufe des hohen Grads (satzwertige Umschreibung; bestimmtes Subjekt). Allerdings ergibt sich innerhalb der Klassen ein differenzierteres Bild.

Während der geringe Grad in den Hauptschulklassen am seltensten vorkommt (HS7: 4%; HS8: 12%), ist er in der Realschule nicht und am Gymnasium relativ häufig (18%) existent. Der mittlere Grad fehlt dagegen in der achten Hauptschulklasse, ist dafür aber in der siebten Klasse der Hauptschule mit einem Wert von 9%, an der Realschule mit 15% und am Gymnasium mit 14% zu finden. Auch die erste Stufe des hohen Grads kommt in der achten Hauptschulklasse nicht vor. Dafür steht sie in der Hauptschule Klasse 7 an erster Position mit einem Vorkommen von 22%. In der Realschul- und Gymnasialklasse spielt diese Stufe eine eher untergeordnete Rolle (7%). Zudem fällt auf, dass die zweite Stufe des mittleren Grads im Datenkorpus überhaupt nicht vorhanden ist.

Der geringste Grad an Konventionalität ist, abgesehen von der siebten Klasse der Hauptschule, sehr selten im Datenkorpus vorhanden (7%). Nur die dritte Stufe des hohen Grads unterschreitet diesen Wert noch (4%). Dies kann einerseits daran liegen, dass nicht für alle Wortverbindungen, insbesondere für Sprichwörter und feste Phrasen, eine Reduzierung auf ein Wort möglich ist. Andererseits könnten die Einwortäußerungen auch als Ellipsen der Infinitivkonstruktionen verstanden und dieser Kategorie zugeordnet werden, womit sich die Beiträge der letzten Stufe des hohen Grads erweitern würden.

Inwiefern die Verteilung der einzelnen Grade als typisch für die Altersstufe der Schüler anzusehen ist und ob diese eine gewisse Ontogenese an Erklärstrategien andeutet, kann aus dem vorliegenden Datenkorpus nicht geschlossen werden. Dafür wären weitere Untersuchungen notwendig, die Erklärungen von Schülern unterschiedlichen Alters berücksichtigen müssten, insbesondere auch individuelle Entwicklungen. Auch der Einfluss der unterschiedlichen Schularten bietet sich als weiterer interessanter Untersuchungsaspekt an.

Der zweite Aspekt der inhaltlichen Konventionalität bezieht sich auf den **Bedeutungsgehalt** der Erklärungen, d.h. es kann unterschieden werden, ob diese der konventionellen Bedeutung voll, teilweise oder gar nicht entsprechen. In der Terminologie der Grade der Konventionalität bleibend, werden richtige Erklärungen dem hohen Grad, Erklärungen die lediglich Teilaspekte der Bedeutung berücksichtigen dem mittleren Grad und falsche Erklärungen dem geringen Grad zugerechnet. Außerdem gibt es eine Kategorie Sonstiges, in der Erklärungen zusammengefasst werden, die die konventionalisierte Bedeutung in einem nicht zulässigen Maß expandieren. Tabelle 3.1.3.3.b. gibt einen Überblick über das entsprechende Vorkommen der verschiedenen Grade an inhaltlicher Konventionalität hinsichtlich des Bedeutungsgehalts:

Tabelle 3.1.3.3.b.: Inhaltliche Konventionalität (Bedeutungsgehalt) Schülererklärungen
(Erklär-Sequenzen *Phraseologismen*)

	HS7	HS8	RS7	GY7	GESAMT
richtig	19	7	7	14	47
Teilaspekte	4	9	5	14	32
falsch	2		1	12	15
Extension	1			4	5
GESAMT	26	16	13	44	99

Der Übersicht ist zu entnehmen, dass 47 Schülerbeiträge, nicht ganz die Hälfte (47%), als *richtig* zu bewerten sind und damit einen hohen Grad an Konventionalität aufweisen¹⁵. Darunter fallen Erklärungen wie das Beispiel aus der Hauptschule Klasse 7 zum Sprichwort *Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm* (vgl. Seite) oder

- RS7: *jemandem die Rote Karte zeigen*

[10]

L		\	
S3	jetzt isch schluss . hier STOPP	genau . also man weist jemanden	

In rund 33% der Beiträge werden lediglich *Teilaspekte* der Bedeutung angeführt, weshalb diese dem mittleren Konventionalisierungsgrad zugerechnet werden. Im ersten Beispiel nennt die Schülerin zwar eine Situation, in der man wie *auf glühenden Kohlen sitzt*, unterlässt es aber die eigentliche Bedeutung¹⁶ anzusprechen:

- HS7: *(wie) auf heißen/glühenden Kohlen sitzen*

[1]

L	und des hier (4sec) anke	
S1	des is halt auf kohlen sitzen . des	
	meldet sich	

[2]

L		/ \	
S1	heißt ähm lange auf jemanden warten normal	richtig . auf	

Bei der Redensart *einen Zahn zulegen* führt ein Schüler lediglich das Schnellerwerden der Fortbewegung *gehen* an. Der zweite Bedeutungsaspekt „*Die Arbeitsgeschwindigkeit steigern*“ (DUDEN, Bd. 11, 2008: 892) bleibt unerwähnt:

¹⁵ Berücksichtigt sind hierbei die drei Schülerbeiträge der Kategorie Sonstiges, die als Antwort auf Nachfragen der Lehrpersonen zustande kommen.

¹⁶ Die Bedeutung wird im Duden (2008, Bd. 11: 425) angegeben mit „in einer bestimmten Situation (...) wegen einer Verzögerung, Behinderung o.Ä. voller Unruhe sein“.

- HS8: *einen Zahn zulegen*

[7]	
L	bedeutet des / richtig .
	zeigt auf S3
S3	dass mr schneller läuft oder
	meldet sich

Besondere Schwierigkeiten bereitet den Schülern der Realschule die Redensart *einen Vogel abschießen*¹⁷. Neben falschen Erklärungen sind insbesondere Teilaspekte berücksichtigende Beiträge zu finden, in denen zwar das positive Gelingen einer Aufgabe, jedoch nicht das Hervorbringen einer außergewöhnlichen Leistung zum Ausdruck kommt:

- RS7: *den Vogel abschießen*

[1]	
L	äh::: den vogel abschießen (1sec) jakob
S1	zum beispiel irgendetwas
	meldet sich
[2]	
L	des isch mir zu wenig . des
	:
S1	erraten oder so . oder richtig haben
S2	!
	meldet sich

Außerdem führt ein Schüler die Bedeutung der ironischen Verwendungsweise der Redensart an, die im Duden explizit erwähnt, vom Lehrer jedoch als ihm unbekannt bewertet wird. Aber auch hier bleibt der Aspekt des Außergewöhnlichen unbetont:

- RS7: *den Vogel abschießen*

[3]	
L	! isch mir zu schwach (2sec) alex
S2	ich glaub eher dass des heißt
[4]	
L	in dem zusammenhang kenn ich die
S2	wenn mr was angestellt hat

Das letzte Beispiel zeigt eine Verengung des Sprichwortes *Morgenstund hat Gold im Mund* auf das Geldverdienen; besonders originell durch Aufgreifen des Lexems Gold und einer Situation, in der man an Gold gelangt:

- GY7: *Morgenstund hat Gold im Mund*

[10]	
L	oder pauschaler .. alex
S4	früher im wilden westen ..wenn mr früher
	meldet sich

¹⁷ Die Bedeutung lautet „den größten Erfolg haben“ (Duden, Bd. 11, 2008: 825)

[11]

L		\	ja .. aber das heißt
S4	aufsteht kann man mehr GOLD abbauen		

Fünf Erklärungen von Schülerseite (5%) weisen eine **Extension** auf, d.h. die Schüler weiten die Bedeutung in nicht angemessenem Maße aus. Diese Kategorie nimmt eine Zwischenstellung zwischen teilrichtigen und falschen Erklärungen ein, da die Schüler zwar den Kern der Bedeutung erfassen ihn aber auf falsche Bereiche anwenden, weshalb diese dem mittleren Grad zugeschlagen werden. Drei der Beiträge werden im Zusammenhang mit dem Sprichwort *Stille Wasser sind/gründen tief* (GY7) ¹⁸ geäußert. Hier wird der Bedeutungsaspekt der überraschenden Eigenschaften erkannt, aber er wird auf andere Bereiche übertragen, obwohl sich der Phraseologismus ausschließlich auf Menschen/Personen bezieht:

[1]

L		zeigt auf S1	
S1	meldet sich	vielleicht dass mr was unterschätzt hat .	/

[2]

S1	dass mr denkt die ARbeit isch wirklich ganz leicht zum beispiel	
----	---	--

[3]

L		stille wasser sind	
S1	und dann wird sie doch bisschen schwerer		
S2	meldet sich		

[4]

L	tief sind mr ne . ok . ein vorschlag (1sec) norman	/ \ \ /
S2		ja wenn mr

[5]

S2	:	!	
	sagt ja des geht doch voll einfach und dann macht mrs und dann		

[6]

L		mhm vor	
S2	geht es doch sehr schwierig und dann geht mr halt unter		

[...]

[10]

L	sich natürlich auf MENschen ne (1sec) lukas	/	
S4	meldet sich	ja also ich wollt	

[11]

L		/ \ /	
S4	sagen . der schein trügt	richtig ne. also kann/kann gut sein dass	

¹⁸ Das gesamte Transkript befindet sich im Anhangband auf S. 18

Als *falsch* bzw. von geringem Konventionalisierungsgrad sind 15 Schülerbeiträge (15%) zu bezeichnen. Diese können nach ihrer kontextuellen Einbettung in zwei Gruppen unterschieden werden. In die *erste Gruppe* gehören *falsche Erklärungen*, die die Schüler im normalen Rahmen einer Unterrichtsstunde äußern. Fünf der acht falschen Erklärungen beziehen sich allein auf zwei Explananda. So fällt es den Schülern des Gymnasiums Klasse 7 besonders schwer die Bedeutung der Redensarten *ins kalte Wasser springen* sowie *jemandem steht das Wasser bis zum Hals* zu erklären. Dabei lassen die falschen Erklärungen zur ersten Redensart lediglich Mutmaßungen zum Ursprung des Fehlers zu:

- GY7: *ins kalte Wasser springen*

[3]

	:	/	
L	ja schön . jannik		des wär
S3	meldet sich	ähm also dass mr ganz falsch liegt	

[...]

[5]

L	.. tobias		
S4		also mr/ es geht einem gut und dann lässt mr sich auf	

[6]

L			also heißt das
S4	was ein . und dann gehts einem direkt schlecht		

[...]

[9]

L	folgen daraus (2sec)leon		
S5		zum beispiel sich geirrt haben oder so	

S3 und S5 haben sich vielleicht an die Verwendung von *kalt* und *heiß* im Kontext der Spurensuchen bzw. dem Spiel *Topfschlagen* erinnert, in dem die Bezeichnung *kalt* für den Hinweis auf die falsche Richtung/die falsche Spur dient. S4 dagegen hat vielleicht an das Gefühl gedacht, wenn man in kaltes Wasser springt und diesen Wechsel in seiner Bedeutungserklärung aufgenommen.

Bei der zweiten Redensart (*jemandem steht das Wasser bis zum Hals*) lassen die Erklärungen der Schüler die Verwechslung mit anderen Phraseologismen vermuten. Im Fall von S4 könnte es die Redensart *einen dicken Hals haben/ einen dicken Hals schieben* sein:

[6]

	:	:	
L	ja (1sec)	ja kann sein	
S4	wenn mr sich über was ganz arg ärgert		

Für S5 wäre die Redensart *bis zum Hals in Arbeit stecken/beschäftigt sein* denkbar:

[7]

L	muss aber nicht genau (1sec) ina
S5	wenn mr bis zum halse mit was meldet sich

[8]

L	(2sec) mhm . also
S5	beschäftigt ist und nicht zu was anderem kommt

Daneben kommt es zu drei weiteren falschen Erklärungen, die jeweils bei unterschiedlichen Explananda zu finden sind:

- HS7: *ins Schwarze treffen*

[3]

L	max
S1	ja wenn man/ ja wenn man irgendwie verloren hat .. wenn man

[4]

	:
L	ne (1sec) toni ja er hatte
S1	wettet oder so
S2	ja dass er recht hatte

- RS7: *jemandem einen Bären aufbinden*

[11]

L	sein
S3	zeigt auf S3 des isch auch so n bisschen wenn mr jemand

[12]

	:
S3	vor n problem stellt oder so (2sec) wo schwer zu lösen isch

- GY7: *Das ist ja ein dicker Hund*

[4]

L	ein ähm alternativ . was besonderes (1sec) vanessa
S3	dass meldet sich

[5]

	:
L	äh ok . dass man auf
S3	irgendjemand bissle dick/ ähm dicker is

Im ersten Beispiel lässt sich der Schüler vermutlich durch die Abbildung einer Dartscheibe, die auf dem OHP zu sehen ist, leiten und bringt die Redensart mit einer Spielsituation in Verbindung, in der man verlieren oder wetten kann. Der Aspekt des Gewinnens, der für Spielsituationen ebenfalls nahe liegt, wird nicht erwähnt. Dieser würde der Bedeutung der Redensart jedoch am nächsten stehen. Eine mögliche Deutung des Schülerfehlers der Realschule könnte darin liegen, dass der Schüler mit der Größe und dem Gewicht des Bären ein schwer zu lösendes Problem assoziiert. Das Beispiel aus dem Gymnasium Klasse 7 zeigt, wie sich der Schüler mit seiner Erklärung auf das semantisch dominierende Element, das

Stützwort, konzentriert und damit die Idiomatizität des Phraseologismus auflöst. Er wählt sich das Wort *dick* aus, nimmt dieses wörtlich und deutet es als allgemeines Gewichtsproblem, das jedoch durch das Anhängen der typisch schwäbischen Verkleinerungsformel <-le> am Indefinitpronomen *bisschen* relativiert wird.

Die *zweite Gruppe* bilden Schülerbeiträge, die in einer Art geschütztem Raum innerhalb der Stunde geäußert werden. So weiß die Lehrperson in dieser Stunde, dass die Schüler die Bedeutung bestimmter Phraseologismen nicht kennen. Dennoch fordert sie diese zu Vermutungen auf. Dadurch gibt sie die Bedeutungsklärung für eine Art Rätselraten frei und setzt in dieser Situation gleichzeitig die jederzeit mögliche Leistungsbewertung der Beiträge aus. So ermöglicht sie den Schülern ein relativ offenes und kreatives Assoziieren zu den Bedeutungen. Da die Sequenz, wie bereits erwähnt, stark an ein Rätselraten erinnert, wird diese zweite Gruppe als *falsch geratene Erklärungen* bezeichnet, die insgesamt sieben Erklärungen zählt. Diese sind ausschließlich in der siebten Klasse des Gymnasiums zu finden. So kennen die Schüler die Bedeutungen der Phraseologismen *Da liegt der Hase im Pfeffer*/Mein Name ist Hase nicht. Aufgrund der Aufforderung der Lehrerin hindert diese Situation die Schüler jedoch nicht daran, wilde Vermutungen anzustellen:

- GY7: *Da liegt der Hase im Pfeffer*

[1]	L	also hat jemand da liegt der hase im pfeffer . das war ja
[2]	L	vorher schon irgendwie nicht so ganz klar (1sec) ne idee .. ina
[3]	S1	vielleicht dass jemand FAUL isch und jetzt nichts mehr macht
[4]	L	/ \ ! : / mhm sich also ausruht ne (1sec) marcel
	S2	wenn n hase/ ähm wenn
[5]	L	: ah und was würde/ .. was
	S2	zuviel pfeffer dran is wenn mr n isst
[6]	L	würde das dann heißen wenn mr sagt da liegt der hase
	S2	zu scharf
[7]	L	: \ / ah ok (1sec) oder .. frank
	S3	wahrscheinlich wenn mr krank isch und
[8]	S3	n SCHNUPfen hat und dann will einer wissen . ja was HASCH du .
[9]	S3	ja ich hab n hasen wo/ der liegt im pfeffer oder so wenn mr

[10]	
L S3	: \ ah ok ... also wer ne erkältung hat
	halt NIEsen muss andauernd
[11]	
L	\ : : ! ! !
	der hat den hasen im pfeffer .. ok .. war die richtige leider
[12]	
L	nicht ganz dabei (2sec) die richtige lösung wäre . da liegt die
	legt OHP-Folie auf „Da liegt die Ursache des Problems“
[13]	
L	ursache des problems

Die Sequenz beginnt mit einer Äußerung der Lehrerin, in der sie deutlich macht, dass sie weiß, dass die meisten Schüler diese Redensart eher nicht kennen (Fl. 1, 2). Dennoch fragt sie nach Ideen der Schüler und spricht eine Schülerin direkt an (Fl. 2). Die erste Schülerin kennzeichnet zunächst ihre Unsicherheit mit dem Wort *vielleicht*. Anschließend nimmt sie Bezug zum Wort *liegen* und leitet daraus eine Eigenschaft ab, die sie wohl mit dem Liegen verbindet, das Faulsein (Fl. 3,4). Damit orientiert sie sich bei ihrem Erklärversuch am Kernwort des Phraseologismus, dem syntaktisch dominierenden Element, und führt eine Assoziation zu diesem Wort an. Nach der Bestätigung der Lehrerin und einer Umschreibung der Schülerantwort *sich also ausruht ne*, wird ein zweiter Schüler aufgerufen (Fl. 4). Dieser liegt mit seinem Erklärversuch am engsten an der etymologisch korrekten Erklärung, da seiner Erklärung das Gericht *Hasenbraten* zugrunde liegt (Fl. 4,5). Bei seiner Erklärung konzentriert sich der Schüler auf das Stützwort des Phraseologismus *Pfeffer*, die semantisch dominierende Komponente, und schildert eine Situation, in der die Redensart zum Einsatz kommen könnte. Eine Unsicherheitsmarkierung nimmt dieser Schüler nicht vor. Auf Nachfrage der Lehrerin (Fl. 5, 6) deutet er die Redewendung als Formulierung für zu scharfes Essen, wobei seine Äußerung das letzte Wort der Lehrerin überlappt. Bevor die Lehrerin den nächsten und letzten Schüler aufruft, bestätigt sie den Einwurf des Schülers (Fl. 7). Der letzte Schüler markiert zunächst seine Unsicherheit durch das einleitende Wort *wahrscheinlich* und greift sich ebenfalls das Stützwort *Pfeffer* als Ansatzpunkt für seinen Erklärversuch heraus. Seine (erste) Assoziation scheint eine bestimmte Eigenschaft des Pfeffers zu sein, das Reizen der Schleimhäute, sowie eine typische Reaktion darauf, das Niesen. Diese nennt er aber nicht zu Beginn seiner Erklärung, sondern als Präzisierung seiner eigentlichen Erklärung (Fl. 10). Im Kern seiner Erklärung beschreibt S3 eine Situation, die mit einem semantisch nahe liegenden Überbegriff *Niesen* zu tun hat: das Erkältetsein (Fl. 7, 8). Zur Konkretisierung seiner Erklärung baut der Schüler nun noch die Redewendung in eine konkrete Situation ein, die sogar direkte wörtliche Rede enthält (Fl. 8, 9), ein eher erzähltypisches Element. Zudem

fallen der Gebrauch und die umgehende Korrektur eines *schwäbischen Relativsatzes* auf (Fl. 9).¹⁹ Die Lehrerin signalisiert zunächst das Verstehen durch *ah ok* und paraphrasiert anschließend die Schülerantwort, indem sie den semantisch nahe liegenden Überbegriff nennt (Fl. 10). Nachdem die richtige Antwort leider nicht dabei war, geht die Lehrerin dazu über, die Lösung vorzugeben (Fl. 11-13). Indem die Schüler versuchen die Bedeutung des Phraseologismus aus seinen Einzelteilen zu erschließen, lösen sie genau das auf, was einen Phraseologismus ausmacht, seine Idiomatizität.

Das Herausgreifen einzelner Wörter und das Nennen damit verbundener Assoziation bestimmter Situationen, in denen der Phraseologismus vorkommen könnte, spielt auch in der zweiten Sequenz eine Rolle:

- GY7: *Mein Name ist Hase*

[1]			/
	L	mein name ist hase . hat das irgendjemand erklärt (2sec)	WIE
[2]			/
	L	keiner	eieiei dann
	S1	ja was heißt des	
	S2	keiner weiß was des heißt	
[3]			/
	L	kuck mr mal (1sec) ja wer versucht denn mal .. ja weiß es	
[4]			/
	L	denn überhaupt KEINER . vielleicht auch mal so frei ohne dass	
[5]			/ /
	L	ihr des aufgeschrieben habt (2sec) ja frank	
	S3	des is vielleicht n	
[6]	S3	rollenspiel irgendwie wo mr irgendwie erklären muss was mr hat	
[7]	S3	zum beispiel wenn mr sagt . mein name ist hase ich kau gern mit	
[8]			: \
	L	ah ok . nicht ganz .	
	S3	meinen zähnen und dann hat mr hasenzähne	
[9]			/
	L	aber nette idee . ja wenns keiner weiß .. iris ne idee	
	S4	probiers doch	
[10]	L	ja wollt grad sagen	
	S4	mal	
	S5	wenn mr irgendwie halt net sein namen	

¹⁹ Im Schwäbischen ist es typisch das Pronomen *wo* stellvertretend für die üblichen Relativpronomen zu verwenden, wodurch bei Relativsatzkonstruktionen diese besondere Variante entsteht (vgl. Ammon/Loewer, 1977: 84).

[11]	
L	/ \ mhm . dass mir sozusagen einfach sagt ähm
S5	net sagen will dann
SS	ich bin
[12]	
L	ja is so ÄHNlich is so ÄHNlich . nicht ganz . hat nicht ganz
SS	ein hase
[13]	
L	was mit m namen zu tun . also <i>legt OHP-Folie auf „man weiß von nichts/hat von etwas keine Ahnung oder will damit nichts zu tun haben“</i>

Nachdem die Lehrerin etwas verwundert festgestellt hat, dass keiner der Schüler die Bedeutung kennt, und diese direkte Nachfragen stellen (Fl. 1, 2), fordert sie die Schüler auf, zu versuchen, die Bedeutung zu erklären (Fl. 3-5). Der erste Schüler assoziiert mit dem Sprichwort zuerst eine Art Vorstellungsrunde (Fl. 5), in der man sich und seine Vorlieben bzw. (Charakter-)Eigenschaften vorstellen muss. Um seine Aussage zu präzisieren, führt er nun eine Eigenschaft an, die ihm im Zusammenhang mit dem Wort *Hase* in den Sinn gekommen ist, die Kollokation *Hasenzähne* (Fl. 7, 8). Die Lehrerin würdigt die Antwort *aber nette idee*, kennzeichnet sie jedoch als nicht richtig und fragt eine Schülerin direkt nach einer weiteren Idee. Diese ziert sich zunächst, woraufhin eine Mitschülerin sie auffordert es einfach zu probieren (Fl. 9, 10). Nachdem auch die Lehrerin dieser Aufforderung beipflichtet (Fl. 10), macht die Schülerin einen Erklärversuch. Sie deutet den Namen *Hase* als eine Art Pseudonym, um den richtigen Namen nicht sagen zu müssen (Fl. 10,11). Die Lehrerin kennzeichnet zunächst ihr Verständnis durch ein *mhm* und versucht anschließend die Antwort der Schülerin zu paraphrasieren (Fl. 11). In einer kurzen Formulierungspause ergreift ein Schüler das Wort und vervollständigt den Satz (Fl. 11, 12), worauf die Lehrerin die Antwort als nicht ganz falsch darstellt (Fl. 12, 13) und mit dem Wörtchen *also* den Abschluss der Sequenz einleitet, die „richtige Erklärung“ auflegt (Fl. 13).

Auch wenn der Phraseologismus durch solche Erklärungen seine Idiomatizität an sich verliert, verraten diese Äußerungen viel über den Aufbau und die Zugriffsweisen der Schüler auf die semantischen Netze und bieten ein interessantes Feld für weitere Forschungen.

Hinsichtlich der einzelnen Klassen zeigt sich, dass an der Hauptschule Klasse 7 sehr viele richtige Erklärungen zustande kommen (75%), womit sich vielleicht die geringe Anzahl an Erklärungen/Explanandum erklären lässt (vgl. S. 149). In der achten Klasse der Hauptschule scheint sich die Lehrerin auch mit teilrichtigen Antworten zufrieden zu geben, denn hier wird

in sechs Sequenzen jeweils nur ein Schüler beteiligt, obwohl die Gesamtbedeutung nicht erfasst wird. In diesen Sequenzen greift die Lehrerin, wie sich weiter unten noch zeigen wird, lieber selbst als Erklärende ein, anstatt weitere Schüler aufzurufen. Der Lehrer der Realschule beteiligt sowohl bei falschen als auch bei Antworten, die lediglich Teilaspekte der Bedeutung umfassen, weitere Schüler innerhalb der Sequenzen, weshalb die Klasse eventuell nahe am Durchschnitt von Schülerbeitrag/Explanandum liegt. Am Gymnasium lässt sich mit Blick auf die Tabelle die überdurchschnittliche Anzahl von Erklärung/Explanandum einerseits durch den relativ hohen Wert an falsch(en) (erratenen) Erklärungen ableiten. Andererseits beteiligt die Lehrerin nach teilrichtigen und trotz einiger richtiger Erklärungen weitere Schüler an der Sequenz (vgl. beispielsweise *wissen, wie der Hase läuft*).

Als letzter Aspekt der Analyse der Schülerbeiträge sind schließlich noch die darin enthaltenen Unsicherheitsmarkierungen zu berücksichtigen.

3.1.3.4 Unsicherheitsmarkierungen in den Schülererklärungen

Auf der pragmatischen Ebene sind in den Beispielanalysen bei den Schülererklärungen verschiedene Formen der **Unsicherheitsmarkierung** sowie die unterschiedliche Verwendung der Modalpartikel *halt* und von *zum Beispiel* aufgefallen. Mit der Verwendung dieser Konstruktionen geben die Schüler ihren Hörern Anweisungen, wie der nachfolgende Teil der Äußerung zu verstehen ist. Insgesamt kommt es in den 99 Schülerbeiträgen zu 26 **Unsicherheitsmarkierungen**, wobei auch mehrere Markierungen innerhalb einer Äußerung zu finden sind. Diese sind vor allem bei den falschen bzw. falsch geratenen Erklärungen zu finden (12x). Aber auch bei den teilrichtigen Schülerbeiträgen markieren die Schüler ihre Unsicherheit (11x). Die restlichen drei Markierungen verteilen sich auf die Extensionen (2x) und richtigen Erklärungen (1x) relativiert:

**Tabelle 3.1.3.4.a.: Zusammenhang Konventionalitätsgrad/Unsicherheitsmarkierungen
Schülererklärungen (Erklär-Sequenzen *Phraseologismen*)**

	HS7	HS8	RS7	GY7	GESAMT
falsch	2		2	8	12
teilrichtig	2	4	4	1	11
Extension				2	2
richtig			1		1
GESAMT	4	4	7	11	26

Damit weisen die Schüler in sieben von 15 falschen Erklärungen (46,7%) ein gutes Gefühl für die fehlende Richtigkeit ihrer Beiträge auf. Gerade bei den falsch geratenen Äußerungen werden fünf der sieben durch Markierungen relativiert (vgl. weiter oben). In elf Erklärungen (31%), die lediglich Teilaspekte der Bedeutung erfassen, zeigen die Schüler ebenfalls ihre Unsicherheit an; sowie bei zwei der fünf Extensionen (40%). Dass nur ein Schüler seine richtige Erklärung relativiert, zeugt auch hier von einem guten Sprachgefühl bzw. einer gewissen Sicherheit.

Bevorzugt verwenden die Schüler für die Unsicherheitsmarkierungen den Heckenausdruck *oder (so)* (40%). Er steht zumeist am Ende einer Äußerung, manchmal in Kombination mit dem Auftakt *zum Beispiel* oder der Modalpartikel *irgendwie*:

- RS7: *den Vogel abschießen*

[1]	
L	äh::: den vogel abschießen (1sec) jakob
S1	zum beispiel irgendetwas
	meldet sich
[2]	
L	des isch mir zu wenig . des
	:
S1	erraten oder so . oder richtig haben
S2	!
	meldet sich

- HS7: *ins Schwarze treffen*

[3]	
L	max
S1	ja wenn man/ ja wenn man irgendwie verloren hat .. wenn man
[4]	
	:
L	ne (1sec) toni ja er hatte
S1	wettet oder so
S2	ja dass er recht hatte

Auch die Modalpartikel *vielleicht* (5x), das Modaladverb *irgendwie* (4x) sowie das Kommentaradverb *wahrscheinlich* (1x) werden zur Relativierung der eigenen Erklärungen eingesetzt:

- GY7: *Da liegt der Hase im Pfeffer*

[3]	
S1	vielleicht dass jemand FAUL isch und jetzt nichts mehr macht

- GY7: *Mein Name ist Hase*

[10]	
L	ja wollt grad sagen
S4	mal
S5	wenn mr irgendwie halt net sein namen

- GY7: *Da liegt der Hase im Pfeffer*

[7]

L	:	\	/
S3	ah ok (1sec)	oder .. frank	wahrscheinlich wenn mr krank isch und

Außerdem sind metasprachliche Kommentare wie *ich glaub (3x)*, *normal (1x)* und *so=n bisschen (1x)* zu finden:

- RS7: *einen Vogel abschießen*

[9]

L	> > > > > > > >	kenne ich das nicht
S3		zeigt auf S3 ich glaub wenn mr was wichtiges meldet sich

- HS7: *(wie) auf heißen/glühenden Kohlen sitzen*

[1]

L	und des hier (4sec)	anke
S1		des is halt auf kohlen sitzen . des meldet sich

[2]

L		/ \
S1	heißt ähm lange auf jemanden warten normal	richtig . auf

- RS7: *jemandem einen Bären aufbinden*

[11]

L	sein	
S3	zeigt auf S3	des isch auch so n bisschen wenn mr jemand

Die Tabelle 3.1.3.4.b zeigt nochmals das Vorkommen der einzelnen Unsicherheitsmarkierungen und ihre Verteilung auf die einzelnen Klassen:

**Tabelle 3.1.3.4.b.: Verteilung Unsicherheitsmarkierungen/Klasse Schülererklärungen
(Erklär-Sequenzen *Phraseologismen*)**

	HS7	HS8	RS7	GY7	GESAMT
oder (so)	2	3	2	4	11
vielleicht		1	1	3	5
irgendwie	1			3	4
ich glaub			3		3
wahrscheinlich				1	1
normal	1				1
so=n bisschen			1		1
GESAMT	4	4	7	11	26

Im Zusammenhang mit den Unsicherheitsmarkierungen rückt auch die **Modalpartikel *halt*** in den Fokus der Betrachtung. So setzen die Schüler diese nicht nur ein, um „die eigene Aussage zu bekräftigen (...) und so die eigene Position zu verstärken“ (THURMAIR, 1989: 126), sondern sie können die Modalpartikel auch zur Bekräftigung ihrer Äußerung einsetzen, um ihre „Unsicherheit [zu] verdecken“ (ebd.):

Tabelle 3.1.3.4.c.: Modalpartikel *halt* Schülererklärungen
(Erklär-Sequenzen *Phraseologismen*)

	HS7	HS8	GY7	GESAMT
Aussage bekräftigend	4		6	10
Unsicherheit verdeckend	7	4	3	14
GESAMT	11	4	9	24

Zur Verstärkung der eigenen Erklärung findet sich die Partikel in Äußerungen wie:

- HS7: *zwischen zwei Stühlen sitzen*

L	max	
S2	der kann sich halt net entscheiden	
S3		ja vielleicht steht er

Die zweite Funktion zeigt sich insbesondere durch die gehäufte Verwendung von *halt*, zumeist in Kombination mit weiteren Unsicherheitsmarkierungen:

- HS8 *ins Fettnäpfchen treten*

[1]		! ! ! ! !	
L	ins fettnäpfchen treten (2sec)	florian	
S1			vielleicht wenn jemand
		meldet sich	
[2]	S1	genervt isch und dann kommt halt irgendjemand anders und fragt	
[3]	S1	äh/ fragt den und der weiß halt net dass sie genervt isch und	
[4]	S1	dann fragt er praktisch was FALsches und dann isch sie halt	
[5]	L	/ \ richtig . in dem augenblick wo man was FALsches	
	S1	sauer oder so	

Aber auch die Kombination aus einer anderen Markierung und dem einfachen Gebrauch der Modalpartikel weist auf die Verdeckung von Unsicherheit hin:

- GY7: *Mein Name ist Hase*

[10]	
L	ja wollt grad sagen
S4	mal
S5	wenn mr irgendwie halt net sein namen
[11]	
	/ \
L	mhm . dass mir sozusagen einfach sagt ähm
S5	net sagen will dann
SS	ich bin

Ebenfalls in doppelter Funktion ist die **Verbindung von zum Beispiel** in den Schülererklärungen vorhanden. Eine Funktion stellt die Ankündigung einer Beispielsituation zur Veranschaulichung der Bedeutung dar; diese überwiegt deutlich (15x):

- HS7: *Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm*

[3]	
	/ /
L	ja . heißt
S1	also wenn zum beispiel moritz hier steht . und sein
[4]	
S1	papa kommt herein .. dann erkennt man gleich dass des sein
[5]	
L	dass die zusammen gehören
S1	papa isch ja dass er ähnlich aussieht

Daneben greifen Schüler auch vereinzelt darauf zurück, um ihre Erklärung als eine mögliche Variante unter mehreren zu kennzeichnen (5x). Das zeigt sich im gehäuftten Gebrauch von *zum Beispiel* ebenso wie in der Kombination mit der Modalpartikel *halt* oder dem Heckenausdruck *oder so*:

- HS7: *jemandem den Buckel runter rutschen*

[5]	
L	noch schlimmer . des andere lass mr lieber weg .. elena
	halt so
[6]	
	/ \
L	aha gut .. also das ist/
S2	zum beispiel . du bist egal für mich

- GY7: *jemandem die Zähne zeigen*

[5]	
L	ja .. felix
S1	zum beispiel jemandem den krieg erklären oder so

3.1.3.5 Eingriffe von Lehrerseite

Wie zu Beginn des Kapitels bereits erwähnt, beschränken sich die Lehrer in drei Erklär-Sequenzen innerhalb der Kernphasen nicht darauf, den Schülern ein Feedback zu geben und weitere Schüler aufzurufen, sondern sie greifen durch Einhilfen aktiv in den Verlauf der Sequenz ein. Zwei Mal ist ein solches Vorgehen in der siebten Klasse der Hauptschule zu finden, ein Mal in der Klasse der Realschule. Während die Lehrerin der Hauptschule die Bedeutung der jeweiligen Redensart mit einem Beispiel veranschaulicht, präzisiert der Lehrer der Realschule die Verwendungssituation der Redensart durch seinen Einschub.

In einer der beiden Sequenzen überprüft die Lehrerin der Hauptschule durch eine Nachfrage an eine Schülerin, ob die von einer Mitschülerin gegebene Erklärung verstanden wurde. Nachdem die Schülerin durch ihre Antwort deutlich macht, dass sie die Bedeutung nicht erfasst zu haben scheint, hakt die Lehrerin weiter nach:

- HS7: (wie) auf heißen/glühenden Kohlen sitzen

[1]	L	und des hier (4sec) anke	
	S1	des is halt auf kohlen sitzen . des	meldet sich
[2]	L		/ \ richtig . auf
	S1	heißt ähm lange auf jemanden warten normal	
[3]	L	HEIßen kohlen sitzen .. melanie . wie wär denn des jetzt . wenn	
[4]	L	du auf HEIßen kohlen sitzen würdest . was würdsch denn	
[5]	L	versuchen	/ / ja warum würdsch dann
	S2	mh ich würd warten	ja ähm
	SS		lachen
[6]	L	nicht/ äh würdsch sitzen bleiben oder würdsch weglaufen	
	S2		ich
[7]	L		/ ehrlich . auf HEIßen kohlen
	S1		da
	S2	würd bestimmt sitzen bleiben	
[8]	L		also auf HEIßen
	S1	verbrennsch dir den popo	
	S2	ach so auf HEIßen	
[9]	L		!
	L	kohlen da würdsch du gar net lange sitzen . da wärsch du	
[10]	L	wahrscheinlich ganz schnell aufgesprungen und weg . also lange	
[11]	L	auf jemanden warten	

Nach der ersten Schülerantwort, in der die Redensart benannt und eine Erklärung gegeben wird (Fl. 1, 2), bestätigt die Lehrerin diese, korrigiert den Wortlaut der Redensart und wendet sich einer anderen Schülerin der Klasse mit ihrer Nachfrage zu (Fl. 2-5). Dabei versucht sie S2 in die Lage zu versetzen, das Gefühl und die Reaktion, die mit dem Sitzen auf heißen Kohlen verbunden ist, nachzuempfinden. S2 jedoch greift in ihrer Antwort die Erklärung von S1 auf, die genau das Gegenteil dessen darstellt, was die Lehrerin hören wollte, und damit zeigt, dass S2 die Bedeutung nicht verstanden hat (Fl. 5). Einige Schüler reagieren mit Lachen auf die Antwort und die Lehrerin hakt mit einer *Warum-Frage* nach. Als hierauf keine Antwort folgt, formuliert die Lehrerin eine Entscheidungsfrage, die die korrekte Antwort bereits enthält (Fl. 5, 6). Doch auch hier wählt S2 die falsche Alternative aus, worauf die Lehrerin erneut nachfragt und das entscheidende Adjektiv in der Redensart betont. Unaufgefordert gibt auch S1 einen Kommentar ab (Fl. 7, 8), der auf die richtige Antwort hindeutet. Schließlich erkennt S2 das entscheidende Adjektiv (Fl. 8), doch bevor sie ihre Antwort berichtigen kann, fällt ihr die Lehrerin ins Wort und führt die richtige Antwort selbst an, bevor sie abschließend nochmals die Erklärung von S1 rephrasiert (Fl. 8-11).

In der zweiten Erklär-Sequenz kann keiner der Schüler eine Bedeutungserklärung geben, weshalb sich die Lehrerin entschließt ein Beispiel zur Veranschaulichung anzuführen:

- HS7: *die Katze im Sack kaufen*

[3]		!	
	L	was denkst du heißt das im übertragenen sinne (1sec) das macht	
[4]		!	!
	L	man nicht .. man kauft nicht die katze im sack .. heißt (6sec)	/
[5]			
	L	dein papa äh will ein auto kaufen .. liest in der zeitung opel	
[6]		- - - - -	
	L	record . oder was weiß ich was . für zehntausend euro und eine	
[7]			/
	L	telefonnummer darunter .. geht er hin ans telefon und sagt hey	
[8]		!	
	L	klasse den will ich (2sec) ruft dem an dem anderen und sagt .	
[9]		-	:
	L	ICH kauf dein auto .. macht der des so	warum macht der
	S2		nein
	S3		zuerst ankucken
[10]			
	L	des nicht so	der hat NUR gelesen . opel record ..
	S2	wegen dr farbe	
	S3	und sehen	

[11]	
L	zwanzigtausend kilometer . fünftausend euro
S3	da sind kratzer oder
[12]	
L	also das macht man nicht .. was
S3	der is kaputt oder hat macken oder
[13]	
L	macht derjenige auf JEDen fall .. der ruft nicht an und sagt
[14]	
L	ICH kauf des . sondern / der kuckt
S3	erschts ankucken wies aussieht

Auch in dieser Sequenz spricht die Lehrerin einen Schüler direkt an und fragt ihn zunächst nach der Bedeutung (Fl. 3, 4). Als der Schüler nicht reagiert, beginnt die Lehrerin ein Beispiel einer Autokaufsituation anzuführen, in das sie den Schüler und seinen Vater einbindet. Darin beschreibt sie eine Situation, in der der Vater ungesehen ein Auto über das Telefon kauft (Fl. 5-8). Ihre anschließende Nachfrage, ob der Vater auf diese Art und Weise handeln würde, verneint S2; ein anderer Schüler (S3) gibt unaufgefordert einen Vorschlag für die richtige Vorgehensweise bei einem (Auto-)Kauf (Fl. 9). Ohne auf den Kommentar von S3 einzugehen, möchte die Lehrerin nun eine Begründung von S2 für seine Verneinung hören. Diese macht deutlich, dass S2 die Problematik eines ungesehenen (Auto-) Kaufs nicht ganz erfasst hat (Fl. 10), worauf die Lehrerin nochmals die zentralen Aspekte der Beispielsituation zusammenfasst (Fl. 10, 11). Erneut ergreift S3 unaufgefordert das Wort und stellt die problematischen Aspekte einer solchen Situation heraus. Die Lehrerin geht darauf ein, bestätigt indirekt den Schülerbeitrag und stellt eine weitere Frage zur richtigen Vorgehensweise, die nun von S3 beantwortet wird (Fl. 11-14). Anschließend leitet sie zum Abschluss der Sequenz über, in dem sie die Antwort von S3 zunächst rephrasiert und anschließend eine eigene bedeutungsähnliche Umschreibung liefert.

In der Realschule ist keine Verständnisschwierigkeit für die Einhilfe des Lehrers verantwortlich, sondern die Präzisierung des Verwendungskontextes der Redensart. So greift der Lehrer einen Schülerbeitrag auf und schildert den Schülern zwei alternative Verwendungssituationen für die Redensart „*jemandem einen Bären aufbinden*“:

- RS7: *jemandem einen Bären aufbinden*

[13]	
L	vielleicht auch in dem zusammenhang . ja .. ähm frank hat ja
[14]	
L	was davon gesprochen dass man da jemandem die unwahrheit
[15]	
L	erzählt .. jetzt überlegt euch mal zwei fälle wann verwende
[16]	
L	ich diese redewendung .. in einem fall erzählt jemand einer

[17]	L	anderen person eben die unwahrheit bisschen witzig .. aber es
[18]	L	isch nix furchtbar schlimmes (1sec) in einem andern fall LÜGT
[19]	L	jemand einen anderen ganz böse an .. sodass er zu schaden kommt
[20]	L	(2sec) in WELchem von beiden fällen würde man sagen .. da hat
[21]	:	
[22]	L	einer dem anderen einen bären aufgebunden (2sec) im ersten >
[23]	L	fall .. der eher harmlos vielleicht n bisschen scherzhaft
[24]	L	> > > sogar ... im zweiten fall ein böse lüge die dem anderen
[25]	:	
[26]	L	tatsächlich SCHAdet .. den in SCHWIErigkeiten bringt (3sec)
[27]	S1	<i>meldet sich</i>
[28]	L	<i>zeigt auf S3</i>
[29]	S1	ich glaub im ersten . weil da isch ja eigentlich
[30]	/ \	
[31]	L	genau .. einen bären aufbinden . damit meint
[32]	S1	nichts schlimmes
[33]	L	man eigentlich keine furchtbar schlimme äh .. also lüge die
[34]	\	
[35]	L	also einem anderen wirklich in großen schaden bringt .. gut

Vielleicht angeregt durch den Schülerbeitrag, auf den der Lehrer zu Beginn des Ausschnittes Bezug nimmt (Fl. 13), entscheidet er sich im Laufe der Erklär-Sequenz eine Präzisierung des Verwendungskontextes der Redensart vorzunehmen. Nach einer expliziten Ankündigung seines weiteren Vorgehens und der Formulierung der Fragestellung (Fl. 15, 16), führt der Lehrer zwei alternative Situationen an, in denen es zu einer Verwendung der Redensart kommen könnte (Fl. 16-20). Anschließend wiederholt er seine Fragestellung und stellt die beiden zur Wahl stehenden Kontexte nochmals zusammenfassend dar (Fl. 20-24). Nach einer kurzen Pause von drei Sekunden gibt ein Schüler, der sich bereits zu Beginn der Sequenz mit einer Erklärung beteiligt hatte, schließlich die gewünschte Antwort. Nach der Bestätigung der Antwort wiederholt der Lehrer nochmals den richtigen Verwendungskontext und beendet damit die Sequenz (Fl. 25-28).

Die drei Ausschnitte zeigen, dass im Rahmen des Aufgabe-Stellen/Aufgaben-Lösen Musters die Lehrer neben der positiven und negativen Bestätigung auch noch andere Handlungen

ausführen können. Während beim zweiten Ausschnitt zu überlegen ist, ob dieser der Aufgabenstellung mit Wink zugeordnet werden könnte, stellen der erste und der dritte Abweichungen vom typischen Verlauf dar. So stellt die Lehrerin im ersten Ausschnitt trotz richtiger Antwort und einer positiven Bestätigung eine Nachfrage an eine weitere Schülerin. Der Lehrer der Realschule erweitert die ursprüngliche Aufgabenstellung durch seine neue Fragestellung. Inwiefern dieses Vorgehen als Eintritt in ein neues Handlungsmuster zu betrachten ist oder ob die einzelnen Positionen des Aufgaben-Lösen-Musters zu erweitern wären, kann aufgrund der Datenmenge nicht gesagt werden. Jedenfalls legen die drei Erklär-Sequenzen eine Erweiterung einzelner Positionen sowie die Variation des Aufgaben-Stellen/Aufgaben-Lösen Musters nahe, die in weiteren Untersuchungen überprüft werden müsste.

3.1.4 Sequenzbeendigungen

Das Abschließen der einzelnen Erklär-Sequenzen obliegt den Lehrern, d.h. sie entscheiden, wann eine Sequenz zu Ende ist, sodass alle Sequenzen lehrerseitig beendet werden. Dabei greifen die Lehrer auf verschiedene **Arten von Beendigungen** zurück, die grob in zwei Gruppen eingeteilt werden können. Zur ersten Gruppe gehören Beendigungen, in denen die Lehrer die zuvor bzw. zuletzt genannten Schülerbeiträge nicht ergänzen. Die zweite Gruppe enthält dagegen Ergänzungen von Lehrerseite:

Tabelle 3.1.4.a.: Beendigungen
(Erklär-Sequenzen *Phraseologismen*)

	HS7	HS8	RS7	GY7	GESAMT
mit Ergänzung	9	6	6	12	33
ohne Ergänzung	5	4			9
GESAMT	14	10	6	12	42

Wie aus Tabelle 3.1.4.a. zu entnehmen ist, werden insgesamt neun der 42 Erklär-Sequenzen (21%) ohne lehrerseitige Ergänzungen beendet. Diese Form der Beendigung ist ausschließlich in den beiden Klassen der Hauptschule zu finden. Dabei signalisieren die Lehrer entweder durch ein positives Feedback in Form typischer Rückmeldepartikeln und das Unterlassen des Aufrufens weiterer Schüler das Ende der Sequenz oder sie rephrasieren die zuletzt angeführte Schülererklärung. Rephrasierungen können zudem von einer positiven Rückmeldepartikel oder dem Nennen der Redensart begleitet werden. Die Untergruppen verteilen sich relativ

gleichmäßig innerhalb der beiden Klassen (positives Feedback: HS7 – 3x, HS8 – 2x/
Rephrasierung: HS7 – 2x, HS8 – 2x):

- HS8: *jemandem die Würmer aus der Nase ziehen*

[1]					
L	jemandem die würmer aus der nase ziehen				
				zeigt auf S1	
S1					wenn man alles
			meldet sich		
[2]					
L			\		
			genau		
S1	nachfragen muss				

- HS7: *etwas hat Beine bekommen*

[1]					
L	etwas hat beine bekommen . es ist weggelaufen vielleicht (2sec)				
S1					
				meldet sich	
[2]					
L					etwas ist
	zeigt auf S1				
S1			etwas ist verschwunden oder gestohlen		
[3]					
L	verschunden oder gestohlen .. ja . es hat beine bekommen				

Die zweite und größere Gruppe besteht aus Beendigungen, die lehrerseitige Ergänzungen enthalten. Neben Fortführungen von Schülerantworten gehören insbesondere Paraphrasen und eigene Erklärungen der Lehrpersonen dazu. Dabei kombinieren die Lehrer die Paraphrasen und eigene Erklärungen, sodass in den 33 Sequenzen insgesamt 43 verschiedene Ergänzungen zu finden sind:

Tabelle 3.1.4.b.: Lehrerseitige Beendigungen mit Ergänzungen
(Erklär-Sequenzen *Phraseologismen*)

	HS7	HS8	RS7	GY7	GESAMT
Fortführung	2				2
Paraphrase	5	4	4		13
eigene Lehrererklärung	3	5	7	13	28
GESAMT	10	9	11	13	43

Aufgrund des häufigen Vorkommens von Paraphrasen und eigenen Lehrerklärungen unter den Beendigungen erfolgt eine ausführliche Betrachtung in den nächsten Abschnitten. Zuvor werden jedoch die beiden Beispiele für die **Fortführungen** noch angeführt, die einmal aus der Ergänzung des Sprichwortes und ein anderes Mal aus der Fertigstellung des Schülersatzes bestehen:

- HS7: *Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm*

[5]	L	dass die zusammen gehören	
	S1	papa isch	ja dass er ähnlich aussieht
[6]	L	und dann sagt man . der APFEl fällt nicht weit vom stamm ..	
[7]	L	:	
	L	gut. prima	

- HS7: *Ist die Katze aus dem Haus, tanzen die Mäuse auf den Tischen*

[10]	L	was heißt das (1sec) sonja	
	S5	äh wenn der lehrer	
	S6		wenn sie aus dem
		meldet sich	
[11]	L	dann ist hier tohuwabout	
	S6	klassenzimmer gehen dann machen wir	

3.1.4.1 Paraphrasen

Ein Blick in Tabelle 3.1.4.1.a zeigt, dass die aus Paraphrasen²⁰ bestehenden Beendigungen sich in vier Varianten einteilen lassen:

Tabelle 3.1.4.1.a.: Lehrerseitige Beendigungen *Paraphrasen*
(Erklär-Sequenzen *Phraseologismen*)

	HS7	HS8	RS7	GESAMT
Variation	1		1	2
Reduktion	1		1	2
Satzeinbettung	1	1	1	3
Substituierung einzelner Wörter (+ Präzisierung)	2	3	1	6
GESAMT	5	4	4	13

Zwei Beendigungen können als **Variationen** im Sinn von GÜHLICH/KOTSCHI (1996) bezeichnet werden. In einem Beispiel variiert die Lehrerin die Schülererklärungen von einem Inhaltssatz zu einem Hauptsatz und führt zudem noch die zugrunde liegende Redensart an, eingebunden in zwei Satzbeispiele, die gleichzeitig als positives Feedback an die Schüler fungieren:

²⁰ Wie in der Beispielanalyse bereits angesprochen bei der Betrachtung von Paraphrasen der Auffassung von Gühlich/Kotschi (1996) gefolgt (vgl. S. 131)

- HS7: *ins Schwarze treffen*

[4]	
L	: ne (1sec) toni ja er hatte
S1	wettet oder so
S2	ja dass er recht hatte
[5]	
L	! recht .. prima . du hast ins schwarze getroffen .. ihr habt
[6]	
L	alle habt ins schwarze getroffen

In weiteren zwei Beendigungen nehmen die Lehrer **Reduktionen** einer von ihnen zuvor selbst angeführte Präzisierung der Bedeutung der Redensart in der Paraphrase vor und verbinden sie mit dem Anführen des zugrunde liegenden Phraseologismus. Dabei handelt es sich um zwei der drei Sequenzen, in denen die Lehrer während der Sequenzkerne unterstützend tätig werden (vgl. ab S. 180).

Drei Paraphrasen stellen **Einbettungen in ein Satzgefüge** dar. Dabei bleibt die Einbettung nicht isoliert am Ende stehen, sondern die Lehrpersonen ergänzen bedeutungsähnliche Umschreibungen, die in einem Fall zusätzliche Bedeutungsaspekte enthält:

- HS8 *etwas auf dem Kerbholz haben*

[2]	
L	/ \ richtig . dann hat er SCHULden oder er hat
S1	schulden
[3]	
L	\ irgendetwas schlechtes getan .. prima

Durch das **Substituieren einzelner Wörter** erreichen die Lehrer in sechs Beiträgen eine Verallgemeinerung der vorangehenden Schülererklärung. Zumeist geht das Substituieren mit dem Ergänzen von Präzisierungen oder bedeutungsähnlichen Umschreibungen einher. So erweitert sich in einem Beispiel die Bedeutung von einer konkreten Art der Fortbewegung auf das Beschleunigen allgemein:

- HS8: *einen Zahn zulegen*

[7]	
L	/ / \ bedeutet des richtig . zeigt auf S3
S3	dass mr schneller läuft oder meldet sich
[8]	
L	dass mr schneller wird

Oder die Lehrerin spezifiziert mit ihrer Substituierung die Formulierung des Schülers, bevor sie eine Präzisierung sowie eine bedeutungsähnliche Umschreibung der Redensart anfügt:

- HS8: *einen Frosch im Hals haben*

[4]

L	ganz (1sec)	wenn einem die
	zeigt auf S2	
S2		wenn mr/ äh die stimme weg isch
	meldet sich	

[5]

L	STIMME versagt und man sich dann so . hmhm . räuspern muss .
---	--

[6]

L	dann hat man da irgendwas im hals
---	-----------------------------------

3.1.4.2 (Eigene/neue) Lehrererklärungen

Unter den neuen Erklärungen, die die Lehrer am Ende der Sequenzen einbringen, stellen die Beiträge des Gymnasiums eine Besonderheit dar. Sie wurden von der Lehrerin bereits als Vorbereitung für die Stunde in schriftlicher Form fixiert. Das Auflegen der jeweiligen Erklärung als OHP-Folie setzt den Schlusspunkt für jede Sequenz. Besonders interessant in diesem Zusammenhang sind die **verbalen Überleitungen** der Lehrerin vor dem Auflegen ihrer Erklärung, die am Ende des Abschnitts genauere Betrachtung finden. Zuvor jedoch werden die einzelnen Lehrererklärungen analog zu den Schülererklärungen ausgewertet, d.h. nach ihren **syntaktischen Strukturen**, den **semantischen Strategien** sowie den **Graden der Konventionalität**.

Die **syntaktischen Strukturen** der Lehrererklärungen gleichen weitestgehend denen der Schüler. So kommen neben **wenn-Sätzen** auch **Infinitivkonstruktionen** und **Aussagesätze** vor. Neu hinzu kommen zwei **Satzgefüge mit Adverbialsätzen**. Im Vergleich mit den Schülern dominieren hier aber nicht die wenn-Sätze, sondern die Aussagesätze:

Tabelle 3.1.4.2.a.: Syntaktische Strukturen Lehrererklärungen
(Erklär-Sequenzen *Phraseologismen*)

	HS7	HS8	RS7	GY7	GESAMT
Aussagesatz		4	2	10	15
Infinitivkonstruktion	1		4	3	8
Wenn-Satz	2				2
Satzgefüge		1	1		2
GESAMT	3	5	7	13	28

Zu den **Aussagesätzen** zählen Erklärungen wie:

- RS7: *jemanden an der Nase herumführen*

[5]

L		\	genau (1sec)	du lässt dich also von jemandem
S1	veralbern	lass		

[6]

L	in die falsche richtung	lenken		
---	-------------------------	--------	--	--

Aber auch drei Satzgefüge mit Relativsätzen werden dieser Kategorie zugerechnet. Alle drei kommen am Gymnasium als schriftliche Erklärungen vor:

- GY7: *Hunde, die bellen, beißen nicht*
 - o Wer schreckliche Drohungen ausspricht, wird sie nicht verwirklichen

Infinitivkonstruktionen kommen häufig in Kombination vor, zumeist mit Paraphrasen von Schülerbeiträgen. Im folgenden Beispiel verwendet der Lehrer dagegen eine Kombination aus drei Infinitivkonstruktionen:

- RS7: *den Vogel abschießen*

[14]

L		genau . also das BESTE an leistung bringen . ja
S5	gekommen	

[15]

L	derjenige ders BESTE hingekriegt hat der hat den (1sec)VOgel	! ! ! :
---	--	---------

[16]

L	abgeschossen . ja . genau . den vogel abschießen . BEste
---	--

[17]

L	leistung erbringen ja . das beste ergebnis erzielen . der
---	---

[18]

L	SIEger sein
---	-------------

Die beiden **wenn-Sätze** sind dem situierenden Wen anzurechnen. Das Beispiel zeigt einen Satz, in dem sogar eine wörtliche Rede zur Veranschaulichung enthalten ist:

- HS7: *für jemanden die Hand ins Feuer legen*

[12]

L		ja also für jemand anderen auch/ wenn jemand
S4	seiner meinung dann	

[13]

L	aufs rektorat müsste oder so dort RÜFfel kriegt . da kommt	!
---	--	---

[14]

L	jemand anders und sagte . ne des stimmt net . also da leg ich	:
---	---	---

[15]

L	die HAND ins FEUer . der hat nicht aufm klo geraucht	!
---	--	---

Dass die Lehrer relativ selten (ca. 7%) auf diese Art der syntaktischen Struktur zurückgreifen, hängt eventuell mit den konventionalisierten Bedeutungserklärungen zusammen (vgl. weiter unten), die die Lehrer als die korrekte Erklärung ansehen. Da *wenn-Sätze* einen geringen Grad an struktureller Konventionalität aufweisen und es ein Anliegen der Lehrer ist, die Schüler in Richtung konventionalisierter Bedeutung zu lenken, verzichten sie vermutlich darauf, diese Art syntaktischer Struktur anzubieten. Stattdessen versuchen sie, den Schülern durch ihre Beiträge die nächste Stufe bzw. einen höheren Grad an Konventionalität aufzuzeigen. Außerdem hatten die Lehrer in der Vorbereitung zur Stunde die Möglichkeit, die konventionalisierte Bedeutung der einzelnen Phraseologismen in Lexika nachzulesen und sie sich eventuell als Muster-Erklärungen zu notieren, weshalb sie vielleicht Aussagesätze und Infinitivkonstruktionen bevorzugen. Zumindest scheint dies für die schriftlich vorbereiteten Erklärungen der Gymnasialklasse plausibel zu sein und auch in der Realschulklasse greift der Lehrer bei der Besprechung auf Notizen zurück.

Daneben sind noch ein finaler sowie ein konzessiver Nebensatz (Adverbialsatz) innerhalb von zwei **Satzgefügen** zu finden. Während sich das finale Satzgefüge an eine Rephrasierung der Schülerantwort anschließt, folgt auf den konzessiven Nebensatz noch eine lehrereigene Infinitivkonstruktion:

- HS8: *sich eine Eselsbrücke bauen*

[4]

L	hilfestellung . genau . wenn man sich irgendetwas
S3	hilfestellung

[5]

L	vorstellt dazu . damit mr sichs behalten kann
---	---

- RS7: *seinen Senf dazugeben*

[4]

L	hat (1sec) ähm frank	ja
S1	sich immer einmischen bei irgendetwas	
	<i>meldet sich</i>	

[5]

L	.. also jetzt musst du schon wieder deinen . senf dazugeben
---	---

[6]

L	obwohl ich mich mit dir gar nicht unterhalten habe . jawohl .
---	---

[7]

L	also sich UNgerechtfertigter weise . UNerwünschter weise
---	--

[8]

L	einmischen . ok
---	-----------------

Mit Blick auf die **handelnden Subjekte** dominieren bei den Lehrererklärungen subjektlosen Erklärungen, dicht gefolgt von Erklärungen, in denen Personalpronomen (*du, ich*) als

Subjekte fungieren. Die bei den Schülern deutlich überwiegenden Indefinitpronomen folgen an dritter Stelle. Eine Besonderheit stellen die drei Aussagesätze mit Relativsätzen dar, da hier das Relativpronomen die Subjektfunktion einnimmt (vgl. weiter oben). Personen stehen auf der vorletzten Position. Den Schluss bilden ein Abstraktum bzw. ein Demonstrativpronomen, die beide in den schriftlichen Erklärungen am Gymnasium verwendet werden und syntaktische Anlehnungen an den zugrunde liegenden Phraseologismus darstellen:

- GY7: *Da liegt der Hase im Pfeffer*
 - o Da liegt die Ursache des Problems.
- GY7: *Das ist ein dicker Hund*
 - o Das ist eine Unverschämtheit.

Die Tabelle 3.1.4.2.b. gibt nochmals eine zusammenfassend Übersicht:

Tabelle 3.1.4.2.b.: Handelnde Subjekte Lehrerklärungen
(Erklär-Sequenzen *Phraseologismen*)

	HS7	HS8	RS7	GY7	GESAMT
kein Subjekt	1		4	3	8
Personalpronomen	1	2	3(1)		6 (7)
jemand	1			3	4
man		2 (3)		1	3 (4)
Relativpronomen				3	3
Personen		1		1	2
Abstrakta				1	1
Demonstrativpronomen				1	1
GESAMT	3	5 (6) ²¹	7 (8)	13	28 (30)

Hinsichtlich der **semantischen Strategien** ergibt sich bei den Lehrerklärungen folgendes Bild:

Tabelle 3.1.4.2.c.: Semantische Erklärstrategien Lehrerklärungen
(Erklär-Sequenzen *Phraseologismen*)

	HS7	HS8	RS7	GY7	GESAMT
bedeutungsähnliche Umschreibungen	1	4	6	13	24
Situierung	2	1	1		4
<i>BEISPIEL</i>	1				1
<i>VERWENDUNG</i>	1	1	1		3
GESAMT	3	5	7	13	28

²¹ Die Zahlen in Klammer geben die Anzahl der Subjekte mit den Subjekten der beiden Nebensätze an.

- und die Satzeinbindungen:
 - o HS8: *etwas auf dem Kerbholz haben*

[2]					
L	kerbholz	hat	(1sec)	kevin	/ \
S1				schulden	richtig . dann hat er
				meldet sich	
[3]					
L	schulden	.	oder er hat	irgendetwas schlechtes getan	\
					prima

Eine Satzeinbindung stellt dabei eine Besonderheit dar, denn hier wird ein Synonym metasprachlich angekündigt:

- RS7: *auf die Tube drücken*

[11]					
L	sandra			genau	.
S2				mach schneller	des is n anderes wort für
[12]					
L	beschleunigen	!	..	ja	\

Wie Tabelle 3.1.4.2.d. zeigt, überwiegen bei den Lehrerklärungen in Form von bedeutungsähnlichen Umschreibungen ebenfalls die Satzeinbindungen:

Tabelle 3.1.4.2.d.: Syntaktische Struktur *bedeutungsähnliche Umschreibungen* Lehrerklärungen (Erklär-Sequenzen *Phraseologismen*)

	HS7	HS8	RS7	GY7	GESAMT
Infinitivkonstruktion (Phraseologismen)	1		4	3	8
Satzeinbindung		4	2	10	16
GESAMT	1	4	6	13	24

Was die **Grade der Konventionalität** anbelangt, sind auf struktureller Ebene die Beiträge der Lehrer dem mittleren bzw. hohen Grad der Konventionalität zuzurechnen, da Aussagesätze (15x; 53,6%) sowie Infinitivkonstruktionen (8x; 28,6%) dominieren. Wie weiter oben bereits erwähnt, kann dies einerseits mit dem Bestreben der Lehrer zusammenhängen, die Schüler möglichst nahe an die konventionalisierte Struktur heranzuführen. Andererseits haben die Lehrer in der Vorbereitung zu der Unterrichtsstunde vermutlich die konventionalisierten Bedeutungen zu den einzelnen Phraseologismen in Lexika nachgelesen bzw. sich quasi als Lösung notiert, sodass ein Rückgriff auf diese Struktur leichter fällt.

Ähnliches zeigt sich auch bei der **inhaltlichen Konventionalität**, die sich auf die Erklärverfahren bezieht. So sind Erklärungen mit geringen Grad an Konventionalität, d.h. solche,

die Beispiel- oder Verwendungssituationen darstellen, unter den Lehrerklärungen eher selten vorhanden. Dagegen überwiegen die bedeutungsähnlichen Umschreibungen, also Beiträge von hohem Grad an Konventionalität, wobei auch hier unterschiedliche Stufen vorzufinden sind: Umschreibungen in Form von Satzeinbindungen sind drei Mal mit bestimmtem Subjekt und zwölf Mal mit unbestimmtem Subjekt vorhanden; es gibt eine Einwortäußerung (der Beitrag mit metasprachlicher Ankündigung) sowie acht Infinitivkonstruktionen. Damit ergibt sich folgende Verteilung:

Tabelle 3.1.4.2.e.: Inhaltliche Konventionalität (Erklärverfahren) Lehrerklärungen
(Erklär-Sequenzen *Phraseologismen*)

	HS7	HS8	RS7	GY7	GESAMT
Beispiel/Subjekt_{best.}	1				1
Verwendung/Subjekt_{unbest.}	1	1	1		3
Umschreibung_{Satz} /Subjekt_{best.}		2	1		3
Umschreibung_{Satz} /Subjekt_{unbest.}		2		10	12
Umschreibung_{Infinitiv}	1		4	3	8
Umschreibung_{Einwort}			1		1
GESAMT	3	5	7	13	28

Wie die Tabelle nochmals zusammenfassend zeigt, überwiegt unter den Lehrerklärungen ein hoher Grad an Konventionalität (85,7%), der mittlere Grad fehlt gänzlich und nur 14,3% sind dem geringen Grad zuzuordnen. Dieses Ergebnis stützt die Vermutung, dass die Lehrer mit ihren Beiträgen versuchen, den Schülern die konventionalisierte Form nahe zu bringen bzw. dass sie sich im Vorfeld der Stunde entsprechend informiert haben.

Schließlich steht unter inhaltlicher Perspektive noch die Betrachtung des Grades der Konventionalität hinsichtlich des **Bedeutungsgehalts** an. Insgesamt 19 der 28 Erklärungen (68%) können als richtig bezeichnet werden bzw. verzeichnen einen hohen Grad an Konventionalität. In den restlichen 32% sprechen die Lehrer lediglich Teilaspekte der Bedeutung des zugrunde liegenden Phraseologismus an, d.h. sie werden dem mittleren Konventionalisierungsgrad zugerechnet:

**Tabelle 3.1.4.2.f.: Inhaltliche Konventionalität (Bedeutungsgehalt) Lehrerklärungen
(Erklär-Sequenzen *Phraseologismen*)**

	HS7	HS8	RS7	GY7	GESAMT
richtig	2	3	5	9	19
Teilaspekte	1	2	2	4	9
GESAMT	3	5	7	13	28

Zu den *Erklärungen mit mittlerem Konventionalisierungsgrad* gehören beispielsweise Beiträge, wie der der Hauptschullehrerin Klasse 7, in der die Bedeutung der Redensart *die Katze im Sack kaufen* einseitig auf eine Kaufsituation eingeschränkt wird:

- HS7: *die Katze im Sack kaufen*

[14]

L	ICH kauf des . sondern	/	der kuckt
S3		erschts ankucken wies aussieht	

[15]

L	sich das ganze erst mal an bevor ers kauft .. ja . also nix	\	
---	---	---	--

[16]

L	ungesehen kaufen		
---	------------------	--	--

In einem anderen Beispiel spricht die Lehrerin des Gymnasiums bei der Bedeutung der Redensart *ins kalte Wasser springen* lediglich die ungewöhnliche und neue Situation an, in der sich eine Person befindet, nicht jedoch die Überwindung, die die Person leisten muss:

- GY7: *ins kalte Wasser springen*

[16]

L	mhm . also was ihr richtig habt (1sec)	/ \	
S7	überrascht werden oder so		legt Folie auf

[17]

L	jemand befindet sich in einer neuen ungewöhnlichen situation .		
	und liest		

[18]

L	aber VORSicht es muss KEIne negative konsequenz sein		
---	--	--	--

Eine Besonderheit stellt ein Beitrag aus der Gymnasialklasse dar. Hier stellt die schriftliche Erklärung lediglich einen Teilaspekt der Bedeutung dar, die Lehrerin deutet die Erweiterung der Bedeutung jedoch verbal an:

- GY7: *jemandem steht das Wasser bis zum Hals*

[10]

L	ja . und zwar is es ne mischung aus dem was du gesagt	V	
S6	stecken		

[11]

L	hast und dem . was tobias gesagt .. finanzielle schwierigkeiten		
---	---	--	--

- GY7: *Morgenstund hat Gold im Mund*

[11]	
L	\ ja .. aber das heißt
S4	aufsteht kann man mehr gold abbauen
[12]	
L	:
L	natürlich nicht nur dass mr mehr GELD bekommt . sondern dass mr
[13]	
L	auch generell mehr leisten kann . mehr schaffen kann
	legt Folie auf „wer früh aufsteht und früh am Morgen mit der Arbeit beginnt, kann viel am Tag schaffen“

Die anderen vier Überleitungen sind derart, dass die Lehrerin eine generelle Rückmeldung hinsichtlich aller Schülererklärungen innerhalb des Handlungsmusters gibt; zwei Mal in Form eines positiven Feedbacks und zwei Mal in Form eines negativen. Das negative Feedback erfolgt in den beiden Sequenzen, in denen die Schüler die Bedeutung der Phraseologismen erraten (vgl. ab S. 171):

- GY7: *Wissen, wie der Hase läuft*

[7]	
L	:
L	ward ihr schon sehr gut (1sec) wissen
S3	funktioniert ja nicht
	legt Folie auf und
[8]	
L	oder sehen wie etwas abläuft
	liest parallel vor

Unterschiede bestehen zudem darin, ob die schriftlichen Erklärungen aufgelegt und vorgelesen oder lediglich aufgelegt werden. In den sechs Überleitungen, in denen die Lehrerin die Folie nicht vorliest, sind zwei unterschiedliche Vorgehensweisen zu beobachten: Entweder spricht sie die Erklärungen in einer Erläuterung, einem konkreten Beispiel oder in den Bedeutungserweiterungen indirekt an oder die vorangehende Schülererklärung enthält Teile des Wortlauts der schriftlichen Erklärung, sodass ein nochmaliges Vorlesen überflüssiges ist. In einem Beispiel wird sie jedoch trotz falscher Schülerbeiträge und keinerlei Hinweise nicht vorgelesen:

- GY7: *Mein Name ist Hase*

[11]	
L	/ \ mhm . dass mir sozusagen einfach sagt ähm
S5	net sagen will dann
SS	ich bin
[12]	
L	ja is so ÄHnlich is so ÄHnlich . nicht ganz . hat nicht ganz
SS	ein hase

[13]

L was mit m namen zu tun . also	<i>legt OHP-Folie auf „man weiß von nichts/hat von etwas keine Ahnung oder will damit nichts zu tun haben“</i>
--	--

Gerade weil die Lehrerin fertige Erklärungen einbringt und damit den Wert der Schülererklärungen in Frage stellt, gibt sie sich besondere Mühe die Schülerbeiträge in unterschiedlicher Form einzubinden. In den meisten Sequenzen hebt sie die Wertigkeit der schülerseitigen Erklärungen hervor, indem sie darauf Bezug nimmt. So stellt sie richtige und teilrichtige Schülerbeiträge stets heraus; nur in den Fällen, in denen die Schüler falsche Erklärungen anführen, weist sie ihre als die richtigen aus.

Unter **pragmatischer Perspektive** zeichnen sich einige der abschließenden turns durch typische Endsignale aus. Wie in der Beispielanalyse angedeutet, kündigen die Lehrer in manchen Sequenzen den Abschluss durch die Partikel *also* an, so auch im oben angeführten Beispiel. Ganz im Sinne von REDDER (1994) bündeln die Sprecher nochmals die Aufmerksamkeit der Hörer auf die neu fokussierten, wesentlichen Teile der Erklärung (vgl. ebd.: 402). In vielen Mustern kennzeichnen die Lehrer den Abschluss aber auch durch Partikel wie *ok, gut, so, prima*:

- HS8: *hieb- und stichfest*

[7]

L / \ S1 kann richtig . man kann es nicht widerlegen . gut . so	: : : :
---	--------------------------

3.1.5 Erklären₁ vs. Erklären₂

Nachdem die Detailanalysen nun abgeschlossen sind, steht eine Zuordnung der Erklärungen hinsichtlich des Erklären₁ bzw. Erklären₂ noch aus. Unabhängig von qualitativen Aspekten, wie dem Grad der Konventionalität, beziehen sich alle Erklärungen von Schüler- und Lehrerseite auf Bedeutungsaspekte der jeweiligen Phraseologismen. Dabei fällt bei der Einzelbetrachtung der semantischen Strategien auf, dass diese von unterschiedlicher Erklärungstiefe sind. So stellen die **bedeutungsähnlichen Umschreibungen**, insbesondere die Infinitivkonstruktionen, eine Art Übersetzung dar, die stark an das Vokabellernen erinnert und eher an der Oberfläche operieren. Hier wird die Bedeutung eines Phraseologismus mit einer anderen Formulierung gleichgesetzt, wie dies auch in Wörterbüchern zu finden ist:

- *sich etwas hinter die Ohren schreiben* = *sich etwas merken* (HS7)
- *kein Blatt vor den Mund nehmen* = *nicht überlegen, was man sagt* (HS8)
- *seinen Senf dazugeben* = *sich immer einmischen bei irgendetwas* (RS7)

- *wissen, wie der Hase läuft* = *wissen wie etwas funktioniert* (GY7)

Auch wenn diese Art der Erklärung dem Erklärung-Suchenden wenige Anhaltspunkte für eine Verknüpfung und Verankerung innerhalb seines semantischen Wissens ermöglicht, muss hierbei berücksichtigt werden, dass solche Erklärungen eine hohe Abstraktionsleistung darstellen.

Mit den **Situierungen** dagegen versuchen die Erklärenden die Phraseologismen in einen Zusammenhang einzubetten und den Nicht-Wissenden Verankerungspunkte in Form von episodischem Wissen zu geben. Allerdings bleibt bei den Beispielsituationen die Bedeutung im eigentlichen Sinn implizit, sodass diese aus dem Kontext erschlossen werden muss:

- HS7: *Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm*
 - o also wenn zum beispiel moritz hier steht und sein papa kommt herein dann erkennt man gleich dass des sein papa ist
- HS8: *ins Fettnäpfchen treten*
 - o vielleicht wenn jemand genervt isch und dann kommt halt irgendjemand anders und der fragt den und der weiß halt net dass sie genervt isch und dann fragt er praktisch was falsches und dann isch sie halt sauer oder so

Allerdings enthalten die Verwendungssituationen neben dem Hinweis auf eine passende Situation zumeist auch einen Hinweis auf die Bedeutung:

- RS7: *jemandem einen Bären aufbinden*
 - o ja wenn mr jemandem was erzählt und der=s noch glaubt
- GY7: *Das ist ja ein dicker Hund*
 - o also wenn was passiert was mr nicht erwartet hätte also aber halt eher so ne unverschämtheit

Die Untersuchung zeigt aber auch, dass die einzelnen Strategien selten isoliert in den einzelnen Sequenzen zu finden sind, sondern sich häufig ergänzen, sodass die konkrete Bedeutungsumschreibung häufig mit einer Situierung, dem Einbetten in einen Zusammenhang, einhergeht. Doch auch wenn durch die Kombinationen der verschiedenen Strategien ein breiteres Bedeutungsspektrum abgedeckt wird und den Schülern unterschiedliche Anknüpfungspunkte für das Verstehen gegeben werden, bleibt die Frage nach dem Mehr an Bedeutungswissen, der Einbettung in einen funktionalen Zusammenhang noch offen. Natürlich wäre es denkbar zu argumentieren, dass diejenigen Schüler, die die Bedeutung einer

[13]	
Sp2	! zweiter GOSS ihm wasser darüber . HANDtücher hatten sie über
[14]	
Sp2	! die SCHULter gehängt .. die sitte war schon deshalb notwendig .
[15]	
Sp2	: weil das mittelalter kein beSTECK kannte .. man aß mit den
[16]	
Sp2	fingern (1sec) nach der mahlzeit wurde das händewaschen
[17]	
Sp1	die redensart . <i>er kann dir nicht das WASser</i>
Sp2	wiederholt (1sec)
[18]	
Sp1	: reichen bedeutet . dass der andere so TIEF unter dir steht dass
[19]	
Sp1	er nicht einmal KNAPPENDienste bei dir verrichten kann

Sicherlich fehlt dieser Erklärung die alltagssprachliche Übersetzung der Bedeutung, aber sie führt auf jeden Fall zu einem Mehr an Bedeutungswissen, als die reine Umschreibung und Situierung. Auf dem Hintergrund dieser Erklärungsweise lassen sich die Schüler- und Lehrerklärungen aus dem Datenkorpus eher dem Erklären₁ zurechnen, da das Mehr an Bedeutung in Form des etymologischen Hintergrundes in den videographierten Stunden keine Beachtung findet.

3.1.6 Zusammenfassung

Hinsichtlich der aus der exemplarischen Analyse gewonnenen Untersuchungsaspekte lassen sich abschließend folgende Ergebnisse zusammenfassen. Als prototypische Wortbedeutungs-erklärung von Redensarten und Sprichwörter kann, in Anlehnung an KÖSTER (1996), die lehrerinitiierte Fremd- bzw. Schülererklärung im Aufgaben-Lösen-Muster betrachtet werden. Nur in wenigen Sequenzen werden Schüler initiiierend tätig (vgl. S. 139). Dabei gestaltet sich die Aufgabenstellung derart, dass die Lehrperson zumeist durch implizite Aufgabenformulierung, jedoch unter Nennung des Explanandums, die Aufmerksamkeit der Schüler fokussiert. Manchmal kommt es auch zur Nennung des Explanandums durch die Schüler, insbesondere wenn die Lehrer sich auf eine reduzierte Aufgabenstellung beschränken oder die Schüler explizit zur Nennung auffordern (vgl. S. 144).

In der Kernphase liegt die Hauptaktivität auf Seiten der Schüler. Ihre turns beinhalten unterschiedliche Erklärungen zu den einzelnen Explananda. Die dabei am häufigsten eingesetzte Erklärstrategie ist die der bedeutungsähnlichen Umschreibung. Diese realisieren die Schüler in 68 der 99 Erklärungen. Daneben kommt es zum Rückgriff auf Situierungen in

Form von Beispiel- oder Verwendungssituationen und einzelnen Sonderfällen (vgl. S. 155), sodass sich die drei in der exemplarischen Analyse angesprochenen Verfahren bestätigen. Inhaltlich beziehen sich die Schüler auf ganz verschiedene Referenzbereiche, beispielsweise auf den schulischen oder privaten Alltag oder den zwischenmenschlichen Bereich. Syntaktisch betrachtet, stellen sich die Erklärungen auf Schülerseite vor allem als wenn- und Aussagesätze mit unbestimmtem Subjekt (man) dar. Aber auch bestimmte Subjekte oder Einwortäußerungen ohne Subjekt sind zu finden (vgl. S. 154). Was die verschiedenen Grade der Konventionalität anbelangt, können lediglich ca. 1/3 der Schülererklärungen auf struktureller Ebene dem hohen Grad zugeordnet werden, da die Schüler *wenn- und dass-Sätze* präferieren und selten Aussagesätze oder Infinitivkonstruktionen verwenden. Dagegen entsprechen die meisten der Beiträge hinsichtlich des Erklärverfahrens einem hohen Grad an inhaltlicher Konventionalität, sie stellen bedeutungsähnliche Umschreibungen dar, wobei verschiedene Stufen zu unterscheiden sind: satzwertige Umschreibungen mit bestimmtem oder unbestimmtem Subjekt, Einwortäußerungen sowie Infinitivkonstruktionen. Und auch mit Blick auf den Bedeutungsgehalt überwiegt der hohe bzw. mittlere Grad an Konventionalität, d.h. ein Großteil der Erklärungen ist inhaltlich richtig bzw. teilrichtig. Bei den wenigen Beiträgen mit geringem Grad an Konventionalität ist zu berücksichtigen, dass ein Großteil dieser Erklärungen in einem besonderen Kontext entstanden ist. Hier fordert die Lehrperson die Schüler zu Äußerungen auf, obwohl sie weiß, dass diese die Bedeutung nicht kennen, wodurch eine Art Rätselraten entsteht (vgl. S. 171). Deshalb werden die Beiträge mit geringen Konventionalisierungsgrad in falsche bzw. falsch geratene Bedeutungen differenziert. Zu den pragmatischen Besonderheiten gehören die Unsicherheitsmarkierungen, mit denen die Schüler ihren Hörern einen Hinweis auf die Geltung, d.h. die Sicherheit, ihrer Erklärung geben (vgl. S. 175). Den Lehrern kommt in dieser Phase vor allem die Aufgabe der Rederechtsverteilung und des Feedback-Gebens zu. Lediglich in drei Sequenzen geben die Lehrer Einhilfen durch Veranschaulichungen (vgl. S. 180).

Bei der Beendigung der einzelnen Sequenzen haben die Lehrpersonen dagegen die aktive Rolle inne. So führen sie diese entweder ohne Ergänzungen, durch Rückmeldepartikeln oder Rephrasierungen der Schülererklärungen, zu Ende oder bringen Paraphrasierungen bzw. eigene Erklärungen zum Abschluss ein. Bei den eigenen Erklärungen finden sich dieselben semantischen Strategien und syntaktischen Strukturen wieder, wie bei den Schülern, allerdings in anderer Ausprägung. Während inhaltlich ebenfalls bedeutungsähnliche Umschreibungen dominieren, bevorzugen die Lehrer auf syntaktischer Ebene subjektlose Aussagesätze und Infinitivkonstruktionen, die zumeist richtig und nur selten teilrichtig sind

(vgl. ab S. 186). Hinsichtlich der Grade der Konventionalität sind die Lehrerbeiträge auf beiden Ebenen dem hohen bzw. teilweise dem mittleren Grad zuzurechnen. Dies kann einerseits darin begründet liegen, dass sich die Lehrer im Vorfeld der Stunde über die konventionalisierte Bedeutungen kundig gemacht und diese quasi als Musterlösung mitgebracht haben. Zudem könnte darin ein Bestreben der Lehrer zu erkennen sein, die Schüler an die konventionalisierte Form bzw. in Richtung eines höheren Grades an Konventionalität heranzuführen. Eine Besonderheit stellen die verbalen Überleitungen der Gymnasiallehrerin zu ihren schriftlich vorbereiteten Erklärungen dar. Dazu zählen beispielsweise eine indirekte Ankündigung der Lehrererklärung, das Anführen eines Veranschaulichungsbeispiels der schriftlichen Erklärung oder die Ankündigung und Ausführung einer Bedeutungserweiterung der Schülerbeiträge (vgl. S. 196). Darüberhinaus finden sich typische Endsignale, wie der Abschluss durch die Partikel *also* oder durch die Partikeln wie *ok, gut, so, prima*.

Mit Blick auf die im Theorieteil getroffene Unterscheidung in Erklären₁ und Erklären₂ können die Wortbedeutungserklärungen zu den Redensarten und Sprichwörtern dem Erklären₁ zugerechnet werden, da alle Erklärungen semantische Aspekte der Explananda beinhalten. Ein Mehr an Bedeutungswissen und damit ein Erklären₂ spielt in den videographierten Stunden jedoch keine Rolle. Dazu wäre es nötig, die etymologischen Hintergründe der Redensarten und Sprichwörter aufzuzeigen, wie bei dem auf CD eingespielten Vortrag (vgl. S. 200/201).

3.2 Metaphern

Eine Besonderheit der Bedeutung von Wörtern ist, dass viele Wörter nicht nur eine Bedeutung tragen, sondern gleich mehrere. Dabei sind Wörter lexikalischer Ambiguität, wie Homonyme und Polyseme, von Wörtern kontextueller Ambiguität zu unterscheiden. Metaphern gehören zu den Wörtern, bei denen es je nach Kontext zu verschiedenen Bedeutungsvarianten kommen kann, d.h. die Bedeutungsinterpretation maßgeblich vom Kontext abhängig ist (vgl. LÖBNER, 2003: 64ff.). Damit ist die Bedeutungskonstituierung nicht mehr auf der Ebene der Bedeutung im engeren Sinn, der Ausdrucksbedeutung, angesiedelt, sondern auf der Ebene der Äußerungsbedeutung, der Interpretation der Ausdrucksbedeutung in einem konkreten Kontext (vgl. ebd.: 13f.). Allerdings müssen nicht alle Metaphern in ihrer aktuellen, kontextuellen Bedeutung interpretiert werden, sondern die Deutung steht in engem Zusammenhang mit dem jeweiligen Habitualisierungsgrad der Metapher. So besteht ein Unterschied darin, ob es sich um innovative Metaphern handelt, die stets *aktiv* gedeutet

werden müssen, oder Metaphern, deren Bedeutung weitgehend geläufig (*konventionalisiert*) bzw. bereits im Alltag gebräuchlich (*lexikalisiert*) sind.

Die besondere Art der Bedeutung von Metaphern wird in der Semantik auch als (metaphorische) Bedeutungsverschiebung bezeichnet, da bei der Interpretation das Konzept eines Wortes auf einen anderen Bereich verschoben wird. Dabei wird ein Wort in einem unüblichen Kontext verwendet, wobei zwischen dem üblichen Verwendungsbereich (Quellbereich) und dem unüblichen neuen Verwendungsbereich (Zielbereich) Analogien hergestellt werden, z.B. Die Schule kränkelt. Je nach syntaktisch-lexikalischer Form der Metapher zeigt sich der Quellbereich in einem anderen Bestandteil: Während bei verbalen Metaphern (z.B. wir *legten* unsere Freundschaften *zusammen*) das Verb aus einem anderen Zusammenhang stammt, sind es bei Attributmetaphern (z.B. ein *flammender* Blick), Appositionsmetaphern (z.B. unsere Freundschaft, *ein Gutschein*) bzw. Kompositions-metaphern (z.B. *Mittagskatze*) die Attribute, Appositionen bzw. einzelne Bestandteile der Komposita; bei Gleichsetzungsmetaphern (z.B. Achill *ist* ein *Löwe*) ist es das Prädikativ.

Der Vorgang der Zuschreibung von Quell- auf Zielbereich wird auch als Projektion oder Übertragung bezeichnet. Eine der wohl bekanntesten Definitionen von Metaphern stellt genau diese Eigenschaft in den Vordergrund:

„Die Metapher ist die Übertragung eines Wortes, das [eigentlich] der Name für etwas anderes ist, entweder von der Gattung auf die Art oder von der Art auf die Gattung oder von einer Art auf eine [andere] Art oder gemäß einer Analogie.“ (ARISTOTELES, 2008: 29/b5)

Damit liefert Aristoteles die Grundlage für die so genannte Substitutionstheorie. Mit der Übertragung wird eine Bewegung von A nach B dargestellt, bei der die Metapher den Bereich ihrer ursprünglichen (wörtlichen) Bedeutung verlässt und in den neuen Bereich der uneigentlichen (nicht-wörtlichen) Bedeutung übergeht. Voraussetzung für die Substitution sind Ähnlichkeitsbeziehungen zwischen den beiden Ausdrücken. Eine weitere Definition, die im schulischen Kontext für die Erfassung des Phänomens und dessen Bedeutung eine Rolle spielt, ist die Vergleichstheorie:

Im Ganzen ist die Metapher ein verkürztes Gleichnis [brevior similitudo]. Sie unterscheidet sich dadurch vom Gleichnis, dass bei diesem, was wir beschreiben wollen, mit einer Sache verglichen wird, während die Metapher für die eigentliche Sache selbst gesagt wird. Ein Vergleich ist es, wenn

*man sagt, dass ein Mensch etwas 'wie ein Löwe' getan hat, eine Übertragung ist es, wenn man von einem Menschen sagt, er 'ist ein Löwe'. (QUINTILIAN, zitiert nach Zymner, 1993: 7)*²²

In der Vergleichstheorie wird die Metapher als elliptisches Gleichnis gesehen, in dem das „wie“ immer schon abwesend anwesend ist (vgl. KATTHAGE, 2004: 187). Verglichen werden in der Metapher zugrunde liegende Analogien, d.h. Proportionsähnlichkeiten und keine Eigenschaften. Trotz der seit längerem anhaltenden Kritik an diesen beiden Ansätzen, dominieren sie noch immer den schulischen Kontext, während zahlreiche andere Ansätze zur Erfassung des Phänomens *Metapher*²³ unberücksichtigt bleiben. Da es in der folgenden Analyse jedoch nicht um die Eigenschaften des Phänomens sondern um die besondere Art der metaphorischen Bedeutung geht, wird an dieser Stelle auf weitere Ausführungen verzichtet. Stattdessen soll nun anhand von zwei exemplarischen Analysen gezeigt werden, wie Schüler mit der metaphorischen Bedeutung beim Erklären umgehen.

3.2.1 Exemplarische Analyse

Die erste für die exemplarische Analyse ausgewählte Erklär-Sequenz stammt aus der achten Klasse der Hauptschule. In einer als Einstieg in die Stunde gewählten Geschichte kommen einige *besondere* Wörter vor, die die Schüler nennen und anschließend von der Lehrkraft an der Tafel notiert werden. So u.a. auch die lexikalisierte Kompositionsmetapher *Rabeneltern*:

- HS8: *Rabeneltern*

[1]	
L	: rabaneltern (6sec) zeigt auf S1
S1	eltern wo mit ihrem kind nicht gut
SS	melden sich
[2]	
L	/ \ mhm . sven
S1	umgehen
S2	ich glaub raben setzen ihre kinder au in
[3]	
L	oder ZUmindest
S2	andere neschte rein oder in irgendsolche vogelneschte rein
[4]	
L	! aus . pflegen tun sie andere gut
S2	ja oder aus dass andere vögel se pflegen

²² Auf den Einfluss dieser Position auf die Deutung der Ausführungen von Aristoteles, der die Metapher nicht als verkürzten Vergleich, sondern Gleichnisse als Metapher sieht, wird an dieser Stelle nicht eingegangen. (vgl. Rapp, 2002: 922)

²³ Eine ausführliche Zusammenstellung von 25 traditionellen und neuen, teilweise stark konkurrierenden Ansätzen ist in Rolf (2005) zu finden.

Durch das Nennen des Explanandums initiiert die Lehrerin das Handlungsmuster, ohne dabei eine explizite Aufgabenstellung zu formulieren (Fl. 1). Mehrere Schüler fühlen sich durch das L-S-initiierte turn-Zuteilungsverfahren angesprochen und signalisieren durch Melden ihre Bereitschaft zur Übernahme des Rederechts. Die Lehrperson wählt schließlich S1 aus, der eine synonyme Bedeutungsumschreibung in Form eines dialektal gefärbten Relativsatzes vornimmt. Dabei substituiert er das Bestimmungswort durch die Umschreibung der vermeintlichen Eigenschaft von Raben(eltern) und führt dadurch die aktuelle, lexikalisierte Bedeutung der Metapher an (Fl. 1, 2). Hinweise auf die übliche Bedeutung des Wortes bzw. den Hintergrund der Metapher unterlässt er. Nach einer kurzen Rückmeldung wählt die Lehrperson einen zweiten sich noch immer meldenden Schüler aus. Dieser liefert nun in seinem Beitrag zusätzliche Informationen zum Quellbereich, d.h. er erklärt, woher die Bedeutung der Metapher stammt (Fl. 2, 3). Damit ergänzt bzw. präzisiert er in Eigeninitiative die von S1 gegebene Erklärung. Allerdings führt er dabei das Verhalten eines anderen Vogels aus, der seine Kinder in fremde Nester setzt und von diesen pflegen lässt: der Kuckuck. Durch den metasprachlichen Hinweis *ich glaub* signalisiert er dabei eine gewisse Unsicherheit hinsichtlich der Geltung seiner Erklärung und weist durch die schwäbische Variante der Partikel *au(ch)* implizit auf die Übertragung des Verhaltens des Kuckucks auf den Raben hin. Die Lehrkraft relativiert die Ausführung des Schülers zwar, klärt aber auch nicht den Unterschied im Verhalten der beiden Vögel auf²⁴, sodass der Quellbereich nicht völlig korrekt wiedergegeben wird (Fl. 3, 4). In einem parallel beginnenden turn paraphrasiert S2 die Äußerung der Lehrkraft nochmals (Fl. 3, 4), bevor diese das Handlungsmuster durch eine positive Bestätigung beendet (Fl. 4).

Wie schon bei den Bedeutungserklärungen der Phraseologismen findet auch das Erklären dieser Metapher eingebettet in das Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen-Muster statt. Die Lehrperson initiiert durch ein L-S-initiiertes turn-Zuteilungsverfahren die Sequenz, indem sie eine reduzierte Variante des Aufgabenstellens wählt, bei der lediglich das Explanandum explizit fokussiert wird. Im Kernbereich der Sequenz sind es wiederum die Schüler, die erklärend tätig sind. Während der erste Schüler die aktuelle, kontextuelle Bedeutung anführt, indem er die zentrale Eigenschaft von Raben(eltern) nennt, ergänzt der zweite Schüler mit seinem Beitrag die erste Erklärung um wichtige Inhalte des Quellbereichs. Ob S1 aufgrund eines fehlenden Wissens über den Quellbereich auf dessen Erwähnung verzichtet oder ob er diesen als Bestandteil der lexikalisierten Metapher bei den Hörern voraussetzt, kann aus den

²⁴ Im Vergleich zum Kuckuck, setzt ein Rabe seine Jungen nicht aus, sondern vertreibt sie nur frühzeitig aus dem Nest, sobald diese alleine leben können (Vgl. Röhrich, 2006, S.1217f.)

Daten nicht bestimmt werden. Seine Erklärstrategie ähnelt den satzförmigen *bedeutungsähnlichen Umschreibungen* der Phraseologismen. Eine Präzisierung bzw. Ergänzung dieser Eigenschaft nimmt S2 vor, dadurch dass er den schlechten Umgang mit Kindern näher bestimmt und damit den Quellbereich der Metapher hervorhebt, wenn auch nicht ganz korrekt. Einen Hinweis auf die Geltung seiner Äußerung bringt S2 durch den metasprachlichen Hinweis *ich glaub* zum Ausdruck. Diese Erklärstrategie kann als *Assoziation zum Quellbereich der Metapher* bezeichnet werden. Die Lehrperson greift nur einmal kurz präzisierend ein, beseitigt damit jedoch nicht die Unstimmigkeit hinsichtlich des Quellbereichs, sodass auch bei den Metaphern eine Unterscheidung der Erklärungen mit Blick auf den *Grad der kontextuellen Angemessenheit*²⁵ interessant sein könnte. Der Schüler nimmt seine Verbesserung durch die Lehrkraft an und greift sie in einer parallel gesprochenen Paraphrase auf. Das Ende der Sequenz wird durch eine kurze positive Bestätigung der Lehrerin markiert.

Als zweites Beispiel dient ein Ausschnitt aus der achten Klasse des Gymnasiums, das sich nicht nur in der Art der Metapher, sondern auch in der Anzahl der beteiligten Schüler deutlich vom ersten Beispiel unterscheidet. Am Gedicht *Scheinfreundschaft* von K. Allert-Wybranietz thematisiert die Lehrkraft vier Metaphern, zu denen sich die Schüler vor Beginn einer gemeinsamen Besprechung in Partnerarbeit Gedanken machen und diese schriftlich fixieren sollen. Als Aufgabenstellung fungiert dabei der Arbeitsauftrag: *Findet heraus, welche Bilder die Autorin im Gedicht verwendet!* Die gemeinsame Besprechung der ersten Strophe mit der aktiven, innovativen verbalen Metapher „(...) *legten unsere Freundschaften zusammen* (...)“ wird nun genauer betrachtet:

- GY8: *Freundschaften zusammenlegen*

[1]	
L	: so . auf der anderen seite habt ihr ne tabelle (6sec) da könn
[2]	
L	mr dann das was ihr jetzt auf der einen seite eingetragen habt
[3]	
L	mit bleistift dann dort eintragen (5sec) anke
S1	ja bei den ersten
SS	melden sich
[4]	
S1	also da ist mir gekommen . also wir legten unsere

²⁵ Da sich Metaphern und insbesondere aktive Metaphern nicht generell als richtig oder falsch bezeichnen lassen sondern nur im jeweiligen Kontext, ist an dieser Stelle vom Grad der kontextuellen Angemessenheit die Rede und nicht, wie bei den Phraseologismen, vom Grad der inhaltlichen Konventionalität.

[5]	S1	freundschaften zusammen . hab ich des mit dem/ des da eben noch
[6]	L	/ \ > > > > > > > > > mhm die hände halten sich
	S1	lag also die hände halten sich fest
[7]	L	> > / fest und des liest du HIER ausm text raus . oder is des einfach
[8]	L	jetzt weil du des bild gesehen hast
	S1	ähm weil ich=s gesehen hab.
[9]	L	/ \ mhm <i>zeigt auf S2</i>
	S1	aber ich weiß net
	S2	vielleicht auch einfach zwei <i>meldet sich</i>
[10]	L	/ \ mhm ok . also hände
	S2	leute die sich umarmen oder händchen halten
[11]	L	halten des händchen halten oder umarmen sich (1sec) lena
	S3	bei <i>meldet sich</i>
[12]	S3	wir legten unsere freundschaften zusammen . da denk ich n
[13]	S3	bisschen daran so wie man etwas in ein korb zusammenlegen ..
[14]	L	! / \ / jawoll . mhm . sonst noch bilder
	S3	n bisschen abgegrenzt von außen
[15]	L	. also die hände halten sich fest .. bild ist auch . was in
[16]	L	einen korb zusammenlegen was auch abgegrenzt ist <i>zeigt auf S4</i>
	S4	man sagt ja <i>meldet sich</i>
[17]	L	/ \ mhm .
	S4	auch geld zusammenlegen wenn man sich zusammenschließt
[18]	L	wann macht mr denn des . GELD zusammenlegen
	S4	ja wenn mr zu wenig
[19]	L	WANN
	S4	selber hat oder wenn mr/ ja Zusammenschließen oder so was
[20]	L	schließt man sich denn zusammen ... jan
	S5	ja ich mein des mit dem <i>meldet sich</i>
[21]	S5	geld zusammenlegen wenn man sich so was großes anschaffen will
[22]	L	\ \ ! jawoll genau .. und/ und wer macht des meistens was ganz ganz
[23]	L	großes/ damit man sich was großes leisten kann n AUTO oder ne

[24]	L	couch fürs wohnzimmer	\	hm . die legen ja auch
	S5	geschwister		
[25]	L	manchmal zusammen . wenns um das geschenk geht für die eltern		
	S6	<i>meldet sich</i>		
[26]	L	. auf JEden fall (1sec) tina ähm tine	/ \	mhm . genau .
	S6	die familie		
		<i>meldet sich</i>		
[27]	L	die familie ... ähm amelie		
	S7	ja freunde . wenn se n		
		<i>meldet sich</i>		
[28]	L		/ \	mhm . nadine
	S7	geburtstagsgeschenk kaufen		
	S8	nach m gottesdienst		
		<i>meldet sich</i>		
[29]	S8	wird ja auch immer zusammengelegt . also die gemeinde so . dann		
[30]	S8	sagt der pfarrer auch immer spenden für unicef oder so .. für		
[31]	L		\	genau ok also . ham mr auch (1sec) auf
	S8	irgendwas zusammenlegen		
[32]	L	der einen seite ham mr jetzt einfach mal gesammelt . die hände		
[33]	L	die sich festhalten . find ich auf jeden fall auch stimmig .		
[34]	L	also bitte tragt ein einmal hände (11sec) und dann hat lena		
		<i>schreibt auf Folie „Hände, die sich festhalten“</i>		
[35]	L	gesagt in n korb festlegen also in n korb zusammenlegen (10sec)		
		<i>schreibt</i>		
[36]	L	also die freundschaft wird		
		<i>auf Folie „Freundschaft wird zusammengelegt“</i>		
[37]	L	zusammengelegt wie dinge in einen korb (6sec) oder wie mr		
		<i>schreibt weiter „wie Dinge in einen Korb“</i>		
[38]	L	jetzt geld für n geschenk zum beispiel sammelt (24sec)		
		<i>schreibt auf Folie</i>		
[39]	L	sammelt (24sec)		also einmal DINGE in einen
		<i>„oder wie man Geld für ein Geschenk sammelt“</i>		
[40]	L	korb zusammenlegen . oder einfach sammensammeln die		
[41]	L	die freundschaft wie man GELD sammelt für jemand anderes um/		
[42]	L	um sich letztendlich vielleicht was größeres zu kaufen für den		
[43]	L	den freund oder für die familie oder so ... gut	\	

Nachdem die Lehrkraft die Partnerarbeitsphase abgebrochen und einen organisatorischen Hinweis für die Dokumentation der Arbeitsergebnisse gegeben hat, ruft sie die erste sich meldende Schülerin (S1) auf, ohne die Aufgabenstellung anzusprechen (Fl. 1-3). Diese Art der impliziten Initiierung gelingt deshalb, weil die Aufgabe für alle Schüler sichtbar an der Tafel notiert ist und diese sich bereits in der Partnerarbeitsphase damit befassen haben. Auf diesem Hintergrund ist auch die explizite zweifache Fokussierung des Explanandum durch S1 in Form von Ankündigen der ersten Strophe und Nennen der entsprechenden Metapher zu verstehen. Dadurch sichert sich S1 den Fokus auf das Explanandum, bevor sie ihre Assoziation einbringt. Dabei gibt sie zunächst einen metasprachlichen Verstehenshinweis auf den mentalen Status ihrer Äußerung („da ist mir gekommen“), bevor sie ein Foto²⁶, das die Lehrkraft als Einstieg in die Stunde eingesetzt hatte, als Grundlage ihrer Assoziation ankündigt (Fl. 4-6). Schließlich beschreibt sie das Foto, ihre Assoziation, nochmals in eigenen Worten (Fl. 6). Mit dieser Beschreibung deutet S1 die Metapher als intensive Freundschaftsbeziehung, die im Zusammenlegen bzw. gegenseitigen Halten von Händen zum Ausdruck kommt. Nach einer Bestätigung des Schülerbeitrags hakt die Lehrkraft nochmals nach und fragt, ob sich S1 dieses Bild aus dem Text ergibt oder durch das zuvor aufgelegte Bild motiviert ist (Fl. 6-8). Etwas unsicher bestätigt S1 zunächst den Einfluss des Bildes und widerruft ihn anschließend (Fl. 8, 9). Auch S2 scheint vom Bild des Stundenanfangs beeinflusst und spricht eine Assoziation an, in der ebenfalls Arm- bzw. Handbewegungen vorkommen, die symbolisch für eine intensive Freundschaftsbeziehung stehen (Fl. 10). Die starke Anlehnung an das von der Lehrkraft vorgegebene Bild könnte mit der Art der Metapher zusammenhängen. So verlangen innovative Metaphern von den Schülern, dass sie zunächst einmal verschiedenste Assoziationen zum Quell- und Zielbereich aktivieren und deren Passung im jeweiligen Kontext abwägen. Eventuell berufen sich die beiden Schüler deshalb auf die Vorgabe der Lehrkraft, um eine gewisse Sicherheit zu haben. Nachdem die Lehrerin die Antwort durch eine Rephrasierung bewertet hat, übergibt sie das Rederecht an S3 (Fl. 11). S3 führt zunächst die Metapher nochmals an und gibt einen metasprachlichen Verstehenshinweis („da denk ich an“) für ihre Assoziation (Fl. 11-14). In dieser taucht ein neues Bild auf, das eher zum Verb *hineinlegen* passen würde: das Zusammenlegen der Freundschaft in ein Gefäß (Korb), um es von außen abzugrenzen. Damit deutet auch S3 die Metapher als Bild für eine besondere, enge Beziehung zwischen den beiden Personen, wie insbesondere der Nachtrag erkennen lässt (Fl. 14). Auch in dieser Äußerung wird deutlich, welche Schwierigkeiten innovative Metaphern und deren potentiellen Deutungsmöglichkeiten

²⁶ Das Foto zeigte fünf ineinander geschlungene, sich haltende Hände.

den Schülern bereiten bzw. wie vielfältig die Assoziationen der Schüler sein können, wenn der Kontext nicht entsprechend beachtet wird. Im Anschluss daran wiederholt die Lehrkraft die Aufgabenstellung in Form einer Aufforderung und fasst die bislang genannten Assoziationen paraphrasierend zusammen (Fl. 14-16). Der nächste Schüler (S4) beschreibt eine Assoziation, die in engem Zusammenhang mit der Textbasis, dem weiteren Gedichtinhalt, steht, in dem das Konzept *Freundschaft als Geld* eine zentrale Rolle spielt. Er kündigt explizit eine Kollokation²⁷ zum Verb *zusammenlegen* an, die im Gedicht indirekt angedeutet ist: Geld zusammenlegen und präzisiert diese (Fl. 16, 17). Mit dieser Assoziation wird erstmals eine Deutungsmöglichkeit aufgegriffen, die den aktuellen Kontext berücksichtigt und damit bereits einen hohen Grad an kontextueller Angemessenheit aufweist. Vermutlich aus diesem Grund lässt die Lehrerin diese Assoziation durch mehrere Nachfragen weiter präzisieren. Zunächst geht es ihr dabei um typische Situationen, in denen Geld zusammengelegt wird. S4 führt einerseits fehlendes Geld als typische Situation an und nennt schließlich nach einem Satzabbruch nochmals die Umschreibung für *zusammenlegen* (Fl. 19). Auf eine erneute Nachfrage der Lehrkraft meldet sich ein weiterer Schüler (S5). Dieser kündigt zunächst den Bezug seiner Äußerung an, in der er ebenfalls eine typische Situation anführt: eine große Anschaffung (Fl. 20, 21). Nach einer Bestätigung verändert die Lehrkraft die Perspektive und fragt nach Personen, die üblicherweise Geld zusammenlegen, wobei sie gleichzeitig Beispiele für große Anschaffungen nennt (Fl. 22-24). S5 fühlt sich durch die Nachfrage direkt angesprochen und gibt eine erste Antwort (Fl. 24). Diese bestätigt die Lehrerin und führt selbst eine typische Situation an, die im Zusammenhang mit den genannten Personen steht (Fl. 24-26). Ein anderer Schüler (S6) führt einen ganzen Personenkreis an, in dem das Zusammenlegen von Geld üblich ist (Fl. 26). Nach einer bestätigenden Rephrasierung ruft die Lehrkraft S7 auf, der neben Personen auch eine passende Situation nennt (Fl. 26, 27). Nicht aus dem familiären Umfeld, sondern aus dem öffentlichen Bereich der Kirchengemeinde stammt schließlich der letzte Beitrag eines Schülers (S8), der zunächst die Situation (Gottesdienst), den Personenkreis (Gemeinde) und einen konkreten Anlass (Spenden) als Beispiel anführt (Fl. 28-31). Mit Hilfe der Nachfragen veranschaulicht die Lehrkraft die Bedeutung der innovativen Metapher zwar, jedoch ohne diese explizit zu verbalisieren. Durch eine kurze bestätigende Rückmeldepartikel und eine explizite Ankündigung beendet die Lehrerin das Sammeln der Bilder und leitet nach einer kurzen Pause zu einer

²⁷ Unter Kollokation wird eine semantische Relation zwischen Wörtern verstanden, die häufig miteinander vorkommen, bspw. Salz und Wasser, und die nach Aitchinson (1997) zu den häufigsten Verbindungen im mentalen Lexikon gehört (vgl. ebd.: 107ff.).

zusammenfassenden Ergebnissicherung über (Fl. 31, 32). Dabei re- und paraphrasiert sie die zuvor genannten Schülerbeiträge, bewertet diese nochmals und notiert sie auf der aufliegenden OHP-Folie. Während sie die ersten Beiträge von S1 und S2 zusammenfasst und anschließend aufschreibt (Fl. 32-34), wiederholt sie nach Nennung des Namens von S3 das genannte Bild zunächst mündlich, notiert dann den ersten Teil auf Folie und liest diesen zusammen mit dem zweiten Teil parallel zum Schreiben vor (Fl. 35, 36). Anschließend führt sie noch die von S4 initiierte und von ihr selbst spezifizierte Assoziation verbal an, bevor sie sie notiert (Fl. 37, 38). Interessant dabei ist, dass sie bei zwei ihrer Zusammenfassungen Vergleiche formuliert, die sie notiert. Zum Abschluss paraphrasiert sie die schriftlichen Notizen nochmals verbal, wobei sie den ersten Aspekt unerwähnt lässt. Die Assoziation *Korb* spricht sie nur kurz anspricht (Fl. 39, 40), dafür thematisiert sie jedoch das letzte assoziierte Bild nochmals ausführlich mit Beispielen (Fl. 40-42), bevor sie die Erklär-Sequenz durch die Partikel *gut* beendet (Fl. 42).

Auch in diesem Beispiel ist die Einbettung der sprachlichen Handlungen in das Aufgabelösen-Muster deutlich zu erkennen. Bei der Initiierung durch die Lehrerin verzichtet diese gänzlich auf die explizite Formulierung der Aufgabenstellung, da sie für alle Schüler sichtbar an der Tafel notiert ist und diese sich bereits in der vorausgehenden Partnerarbeitsphase damit beschäftigt haben. So genügt das Ankündigen der gemeinsamen Besprechung, dass sich einzelne Schüler im L-S-initiierten turn-Zuteilungsverfahren um das Rederecht bewerben. In der Kernphase des Ausschnitts liegt die Hauptaktivität wiederum auf Schülerseite, allerdings sind neben bestätigenden und rederechtsverteilenden Handlungen auf Lehrerseite auch Zusammenfassungen und Nachfragen zur Präzisierung zu beobachten. Bei den ersten beiden Schülerbeiträgen fällt auf, dass diese stark von dem von der Lehrerin gewählten Bildimpuls zu Beginn der Stunde beeinflusst scheinen, während der dritte eine eher freie Assoziation darstellt, in der ein Bezug zu einer intensiven Freundschaftsbeziehung zu erkennen ist. In allen drei Beiträgen wird deutlich, welche Schwierigkeiten die potentiellen Deutungsmöglichkeiten innovativer Metaphern mit sich bringen. Die aktive Deutung, d.h. die Abwägung möglicher Quell- und Zielbereiche und deren Passung in den entsprechenden Kontext, stellt eine echte Herausforderung an die Schüler dar. Ein Schüler jedoch (S4) kann diese Herausforderung bereits meistern. Er lässt sich bei seiner Assoziation vom Kontext des Gedichts leiten, wodurch eine Passung des gewählten Quell- und Zielbereichs zustande kommt. Allerdings verbalisiert auch dieser Schüler die neue, kontextuelle Bedeutung nicht explizit. Gemeinsam ist den Schülerbeiträgen des Weiteren, dass sie die Aufgabenstellung

genau befolgen und die durch die Metapher ausgelösten mentalen Bilder verbalisieren. Zwei Schüler signalisieren dabei ihren Hörern ihre Unsicherheit durch metasprachliche Äußerungen. Hinsichtlich einer Erklärstrategie lassen sich auch diese Schülerbeiträge als *Assoziationen zum Quellbereich der Metapher* beschreiben. Die weiteren Schülerbeiträge (S5-S8) sind nicht als erklärende Handlungen zu bezeichnen, sondern resultieren aus den Nachfragen der Lehrperson und übernehmen eine präzisierende Funktion für den vierten Schülerbeitrag. Das Ende der Sequenz liegt wie bei den anderen Ausschnitten in Lehrerhand. Hinzu kommt jedoch, dass eine schriftliche Fixierung der Schülerbeiträge vorgenommen wird, d.h. die Lehrerin nach einer verbalen Zusammenfassung der Beiträge diese auch schriftlich festhält, bevor ein typisches Schlussignal die Sequenz abschließt.

Wie die Analysen der beiden Beispiele zeigen, ergeben sich für die Auswertung der Ausschnitte zu den Metaphern ähnliche Aspekte wie bei den Phraseologismen. So ist *strukturell* genauer zu überprüfen, ob alle Ausschnitte dem Aufgabe-Lösen-Muster zuzurechnen sind und wer initiiierend, erklärend und beendigend tätig wird. *Inhaltlich* interessieren insbesondere die Art der Initiierung, d.h. die Art der Aufgabenstellung und Fokussierung des Explanandums (*explizit vs. implizit*) und ihr Einfluss auf die Schülerantworten. Des Weiteren sind im Kernbereich unter den Schülerbeiträgen verschiedene Erklärstrategien zu erkennen (*bedeutungsähnliche Umschreibungen/ Assoziationen zum Quellbereich der Metapher*). Dabei ist zu untersuchen, inwiefern die verschiedenen Habitualisierungsgrade (*lexikalisiert vs. aktiv*) und Formen von Metaphern (*verbal vs. Komposition ...*) sich auf die Strategien auswirken, bei welchen Strategien es sich eher um ein Erklären₁ oder ein Erklären₂ handelt und ob unterschiedliche Grade der kontextuellen Angemessenheit eine Rolle spielen. Ein weiterer Aspekt ist die Abgrenzung von genuin erklärenden und anderen Schülerbeiträgen, die bedingt durch Nachfragen der Lehrpersonen vorkommen und bestimmte Funktionen übernehmen können. Außerdem ist es denkbar, dass die Lehrkräfte nicht nur Nachfragen stellen, sondern auch Einhilfen geben. Schließlich kann auch die Art der Beendigung unterschiedlich realisiert werden. Außer typischen Schlussmarkierungen sind bestätigende Handlungen sowie Zusammenfassungen in verbaler und schriftlicher Form vorhanden, die genauer zu betrachten sind.

Unter *pragmatischer Perspektive* lässt sich auf Schülerseite der Gebrauch bestimmter metasprachlicher Hinweise erkennen, mit denen die Schüler u.a. ihre Unsicherheit markieren oder dem Hörer Verstehenshinweise zu ihrer jeweiligen Äußerung geben.

Damit gleichen die in den Beispielanalysen zu den Metaphern herausgearbeiteten Analysepunkten denen der Phraseologismen, sodass das auf Seite 138 angeführte Analyseraster auch für die Metaphern herangezogen werden kann.

Datengrundlage für die Untersuchung zu den Metaphern bilden sieben Erklär-Sequenzen, die aus folgenden Klassen stammen:

- Hauptschule Klasse 8: 2 Erklär-Sequenzen
- Realschule Klasse 8: 1 Erklär-Sequenz
- Gymnasium Klasse 8: 4 Erklär-Sequenzen

Von diesen Sequenzen weisen drei Kompositionsmetaphern als Explanada auf, darunter zwei lexikalisierte (HS8) und eine aktive (RS8). Weitere drei haben aktive verbale Metaphern (GY8) und eines eine aktive Appositionsmetapher (GY8) zum Erklärgegenstand (vgl. Kapitel 2, S. 119).

3.2.2 Sequenzinitiierungen

Anders als bei den **Initiierungen** zu den Phraseologismen sind in den Sequenzen zu den Metaphern keine S- bzw. L-initiierte turn-Zuteilungsverfahren zu beobachten. Alle sieben Ausschnitte beginnen durch **L-S-initiierte turn-Zuteilung**:

- HS8: *Mauer des Schweigens*

[1]

L	wie siehst mit der mauer des schweigens aus (2sec) felix
S1	meldet sich

Hinsichtlich der **Art der Aufgabenstellung** sind sowohl explizite wie auch implizite Formulierungen zu finden. Während es sich bei den exemplarischen Analysen um implizite Aufgabenstellungen handelt, bei denen sich die Lehrpersonen auf die Fokussierung des Explanandums (HS8) beschränken bzw. durch organisatorische Hinweise die Besprechung indirekt ankündigen (GY8), sind auch Ausschnitte vorhanden, in denen die Aufgabe explizit gestellt wird. So wiederholt beispielsweise die Lehrerin des Gymnasiums, wenn auch in leicht veränderter Form, die Aufgabenstellung bei der Besprechung der vierten Strophe, obwohl diese für alle Schüler sichtbar an der Tafel notiert ist:

- GY8: (...) *bleibt mein Schalter geschlossen(...)*

[1]

L	ab heute bleibt mein schalter geschlossen . welches bild kommt
---	--

[2]

L	einem da in den kopf (1sec) amelie
SS	<i>melden sich</i>

In der nachfolgenden Tabelle ist das recht ausgewogene Verhältnis in der Art der Aufgabenstellung zusammengefasst:

Tabelle 3.2.2.a.: Aufgabenstellung
(Erklär-Sequenzen *Metapher*)

	HS8	RS8	GY8	GESAMT
Aufgabenstellung implizit	2		2	4
Aufgabenstellung explizit		1	2	3
GESAMT	2	1	4	7

Auch die **Fokussierung des Explanandums** spielt in den Initiierungsphasen eine Rolle. Wie bei den Phraseologismen ist das explizite Nennen des Explanandums durch Lehrer oder Schüler von impliziten Verweisen durch Lehrer zu unterscheiden. Explizit führen die Lehrer das Explanandum in folgender Weise an:

- HS8: *Mauer des Schweigens*

[1]

L	wie siehts mit der mauer des schweigens aus (2sec) fabian
S1	<i>meldet sich</i>

Zu den impliziten Verfahren der Fokussierung zählen neben dem Verzicht auf das Nennen des Explanandums (vgl. Beispielanalyse GY8) auch Formulierungen, in denen indirekt auf das Explanandum verwiesen wird:

- GY8: (...) *Freundschaft einstecken (wie ein Geldschein)*

[1]

L	dann des nächste bild . was habt ihr da (1sec) marlene
S1	<i>meldet sich</i>

Daneben ist auch ein Nennen des Explanandums durch einen Schüler als Ergebnis einer kurzen Frage-Antwort-Sequenz vorhanden. Allerdings spricht der Lehrer den Erklärgegenstand bereits in seiner Fragestellung an und der Schüler nimmt lediglich eine Präzisierung vor:

- RS8: *Mittagskatze*

[1]

L	nochmal die FRAGE .. was ist das für ne katze .. steht doch
S1	<i>meldet sich</i>

[2]

L	eigentlich HIER	!	eine mittagskatze
	zeigt auf S1		
S1			eine mittagskatze

Insgesamt dominiert auch bei den Metaphern das Verfahren der expliziten Fokussierung des Explanandums:

Tabelle 3.2.2.b.: Fokussierung Explanandum
(Erklär-Sequenzen *Metapher*)

	HS8	RS8	GY8	GESAMT
Nennen Explanandum explizit (Lehrer)	2		2	4
Nennen Explanandum implizit (Lehrer)			2	2
Nennen Explanandum explizit (Schüler)		1		1
GESAMT	2	1	4	7

Für die Initiierungen lassen sich damit abschließend folgende Kombinationen festhalten:

- L-S-initiiertes turn-Zuteilungsverfahren mit impliziter Aufgabenstellung und expliziter Fokussierung des Explanandums durch den Lehrer (HS8 - 2x/GY8 - 1x; 42,8%)
- L-S-initiiertes turn-Zuteilungsverfahren mit impliziter Aufgabenstellung und impliziter Fokussierung des Explanandums durch den Lehrer (GY8 - 2x; 28,6%)
- L-S-initiiertes turn-Zuteilungsverfahren mit expliziter Aufgabenstellung und expliziter Fokussierung des Explanandums durch den Lehrer (GY8 - 1x; 14,3%)
- L-S-initiiertes turn-Zuteilungsverfahren mit expliziter Aufgabenstellung und expliziter Fokussierung des Explanandums durch den Schüler (RS8 - 1x; 14,3%)

Damit bestätigt sich die L-S-initiierte turn-Zuteilung als das Verfahren, das am häufigsten mit den erklärenden Handlungsmustern einhergeht. Zudem erweisen sich das Fokussieren des Explanandums und die Formulierung der Aufgabenstellung, in Abhängigkeit von der vorangehenden Situation, Arbeitsphase und zugrunde liegendem Arbeitsmaterial, als zentrale Elemente der Initiierungen.

3.2.3 Sequenzkerne

Während bei der Initiierung (fast) ausschließlich die Lehrpersonen tätig werden, kommt den Schülern in der Kernphase eine aktivere Rolle zu. Sie bringen Erklärungen zur Bedeutung der Metaphern ein, präzisieren oder kommentieren vorangehende Beiträge und stellen Nachfragen zu organisatorischen Dingen. Auf Seiten der Lehrer bleiben die sprachlichen Handlungen im

Gegensatz zu den Ausschnitten aus den Stunden zu den Phraseologismen nicht auf das Feedback-Geben und die Rederechtsverteilung beschränkt. Vielmehr reagieren die Lehrer auch mit Nachfragen auf Schülerbeiträge oder fassen Äußerungen zusammen. Zudem tritt eine Erklär-Sequenz (RS8) besonders hervor. In diesem bedient sich der Lehrer ausschließlich der Regiefrage bedient. Die Schüler fungieren lediglich als Stichwortgeber, sodass ein Lehrervortrag in verteilten Rollen vorliegt. Im weiteren Verlauf finden zunächst die eigenständigen Schülererklärungen, d.h. die ohne Nachfragen oder Einhilfen von Lehrerseite entstandenen Beiträge, Betrachtung, bevor der Fokus auf die Einhilfen bzw. Eingriffe der Lehrer und die in diesem Zusammenhang entstandenen Schüleräußerungen gelegt wird. Abschließend wird die Bedeutungserklärung im Lehrervortrag mit verteilten Rollen genauer analysiert.

3.2.3.1 (Eigenständige) Schülererklärungen

Wie bereits erwähnt, stehen im Bereich der Bedeutungserklärungen zu den Metaphern weitaus weniger Schülerbeiträge für die Analyse zur Verfügung, zudem in einem sehr unausgewogenen Verhältnis zwischen den einzelnen Klassen. Nimmt man den Lehrervortrag in verteilten Rollen (RS 8) aus, kommt es bei den sechs Erklär-Sequenzen insgesamt zu 23 (eigenständigen) Schülererklärungen, d.h. durchschnittlich kommt es zu 3,8 Schülerbeiträgen je Explanandum. Davon sind drei in der achten Klasse der Hauptschule und die restlichen 20 in der Gymnasialklasse zu finden. Trotz der eher geringen Anzahl werden diese zunächst einmal auf **inhaltlicher Ebene** genauer betrachtet. So stehen neben den semantischen Erklärstrategien auch der Grad der kontextuellen Angemessenheit im Fokus. Unter **struktureller Perspektive** lassen sich auf syntaktischer Ebene keine Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Satzarten oder handelnder Subjekte erkennen. Vermutlich hängt dies mit der unterschiedlichen formalen Struktur der Metaphern zusammen, die, anders als bei den Phraseologismen, keine besondere Festigkeit bzw. einheitliche Form aufweisen. Dafür weisen viele Schülerbeiträge jedoch Unsicherheitsmarkierungen auf, die Gegenstand der weiteren Betrachtungen sind.

Der erste Aspekt, der auf **inhaltlicher Ebene** ausgeführt wird, sind die **semantischen Erklärstrategien**. Dabei können drei verschiedene Herangehensweisen der Schüler unterschieden werden. Eine erste Strategie besteht darin, **Assoziationen zum (potentiellen) Quellbereich der Metapher** anzuführen. Diese können sich aus nur einem Wort, Kollokationen oder ganzen Sätzen zusammensetzen. Bei den Assoziationen aus einem Wort sowie den Kollokationen folgen häufig noch Präzisierungen in Form von Situations-

beschreibungen (vgl. Beispielanalyse GY8, S. 208, Fl. 16f.) oder kontextbezogenen Begründungen:

So führt S6 im folgenden Beispiel seine Assoziation (*Dunkelheit*) zunächst an und begründet sie anschließend. Nach einem Satzabbruch setzt er diese in seiner Begründung mit der im Gedicht dargestellten Freundschaftsbeziehung in Verbindung:

- GY8: (...) *bleibt mein Schalter geschlossen* (...)

[32]

	/ \	
L	kaufen gibt mhm (2sec) sina	
S6	meldet sich	hab da noch dunkelheit .. weil des

[33]

	/ \ :	/	
L		mhm ja genau . da geht	
S6	ja alles aus is auch des ausnutzen		

Mit den satzwertigen Erklärungen liefern die Schüler zumeist direkt eine Situationsbeschreibung. Beispielsweise assoziiert ein Schüler zum Verb *geschlossen* die Vorstellung einer geschlossenen Tür, die den Eintritt zu einen (Bank-) Schalter verhindert:

- GY8: (...) *bleibt mein Schalter geschlossen* (...)

[15]

	> > > > >	
L	mit ner bank	
	zeigt auf S3	
S3	meldet sich	kann mr sich auch irgendwie so vorstellen

[16]

S3	irgendwie so ne tür die immer OFFen war aber dann irgendwie auf
----	---

[17]

	/ \	
L		mhm ok . also ähm also
S3	einmal zu is und dann kommt mr nicht rein	

Ein anderer Schüler stellt zunächst die Einseitigkeit der Freundschaftsbeziehung heraus, die in der zweiten Strophe des Gedichts zum Ausdruck kommt, bevor er seine Assoziation anführt. Da diese jedoch auf den ersten Blick nicht unmittelbar auf den Quellbereich *Geldschein* zurückzuführen ist, zeichnet der Schüler seinen Gedankengang nach mehreren Satzabbrüchen schrittweise nach und gibt noch eine kontextunabhängige Interpretation der Beziehung von Geld und Freundschaft ab:

- GY8: (...) *Freundschaft einstecken (wie einen Geldschein)* (...)

[10]

	/ \ \	/	
L	mhm . ja . ok . so stehen lassen oder (2sec) amelie		
S3	meldet sich	also . ähm	

[11]

S3	freundschaft isch da zwar WICHTig . aber total unterschiedlich
----	--

[12]	S3	halt . also ich hab mir da so n BILD vorgestellt wie n teller
[13]	S3	wo da steht mit nem essen . also wos/ also durchs essen/ also
[14]	S3	durchs GELD kann mr sich was zu essen kaufen . des is halt
[15]	S3	wichtig zum überleben . und die freundschaft ist ja auch
[16]	L	/ \
	S3	mhm . ähm bin ich EINverstanden aber du
	S3	wichtig zum überleben

Eine Sonderstellung bei dieser Strategie nimmt der Schülerbeitrag aus der achten Klasse der Hauptschule ein, der bereits in der oben angeführten Beispielanalyse erwähnt wurde. Isoliert betrachtet, stellt dieser keinen adäquaten Lösungsversuch zur Aufgabenstellung dar. Vielmehr ist er als präzisierende Ergänzung zur vorangehenden Schülererklärung zu betrachten. Da er jedoch Aufschluss über den Quellbereich der lexikalisierten Metapher gibt, wenn auch inhaltlich nicht ganz korrekt, wird er dieser Kategorie zugerechnet:

- HS8: *Rabeneltern*

[2]	L	/ \
	S1	mhm . sven
	S2	umgehen
	S2	ich glaub raben setzen ihre kinder au in
[3]	L	oder ZUmindest
	S2	andere neschte rein oder in irgendsolche vogelneschte rein
[4]	L	!
	S2	aus . pflegen tun sie andere
	S2	ja oder aus dass andere vögel se pflegen

Neben der inhaltlich nicht ganz korrekten Aussage, fällt in diesem Beitrag zudem der Gebrauch der schwäbischen Variante der Pluralbildung von (Vogel-) Nest dar, in der die Endung <er> verkürzt wird (vgl. AMMON/LOEWER, 1977: 68):

Im Zusammenhang mit den konventionalisierten Metaphern ist eine zweite Strategie zu erkennen: das Anführen einer **bedeutungsähnlichen Umschreibung**. Hier wählen die Schüler, vermutlich aufgrund des lexikalisierten Gebrauchs der Metapher, eine Vorgehensweise, wie sie auch für einfache Wortbedeutungen üblich ist. Ein Verbalisieren der Projektion von Quell- auf Zielbereich ist daher auch nicht zu erkennen. Bei seiner Umschreibung arbeitet ein Schüler aus der Hauptschule beispielsweise mit Substituierungen:

- HS8: *Mauer des Schweigens*

[2]		
	S1	denk mal da schweigen alle . also da wolln se alle nichts drauf
[3]		
	L	gut
	S1	sagen

In einem ersten Schritt substituiert S1 dazu das Bezugsnomen durch eine Personifizierung (Mauer → alle) und das Genitivattribut, den Zielbereich, durch das entsprechende Verb (des Schweigens → schweigen). Anschließend paraphrasiert er seine Ausführungen, indem er den bereits adaptierten Zielbereich durch eine bedeutungsähnliche Umschreibung erneut substituiert (schweigen → nichts drauf sagen).

Bei der dritten Erklärstrategie dagegen spielt das **Explizieren der Projektion von Quell- auf Zielbereich** eine zentrale Rolle. So nennen die Erklärenden die aktuelle kontextgebundene Bedeutung, indem sie die übliche Bedeutung (Quellbereich) auf die metaphorische (Zielbereich) projizieren. Dabei erwähnen die meisten Schüler zunächst den (potentiellen) Quellbereich und führen anschließend die kontextuelle Bedeutung der Metapher an:

- GY8: (...) *bleibt mein Schalter geschlossen* (...)

[4]		
	L	(lsec) amelie
	S1	ähm ich hab da überlegt ähm son
		<i>meldet sich</i>
[5]		
	S1	!
		fahrkartenschalter und vielleicht steht dann da halt
[6]		
	S1	geschlossen und dann ähm dass der halt äh jetzt keine lust mehr
[7]		
	S1	hat sich so ausnutzen zu lassen und da muss der halt schaun wie
[8]		
	L	/ \ mhm . des heißt ohne schalter
		<i>schreibt auf OHP-Folie „Fahrkartenschalter“</i>
	S1	er dann ähm zurecht kommt

So nennt S1 in seiner Erklärung zunächst einen möglichen Quellbereich (Fahrkartenschalter) und eine damit assoziierte Situation, bevor er eine Deutung für den aktuellen Kontext vornimmt und damit die Situation des Geschlosseneins auf die Freundschaftsbeziehung überträgt.

Ein anderer Schüler projiziert das Geschlosseneins des Schalters auf die Freundschaft und stellt sie als das Ende der Beziehung und der damit verbundenen einseitigen Ausnützung dar:

- GY8: (...) *bleibt mein Schalter geschlossen* (...)

[20]	L	mehr funktioniert <i>zeigt auf S4</i>	
	S4	<i>meldet sich</i>	also des nächste isch/ ich glaub eher
[21]	S4	dass der SCHALder also dass des die person isch wo immer der	
[22]	S4	eine ähm die gutscheine/ ähm immer zu dem hinrennt und halt was	
[23]	S4	von ihm will . und wenn halt zum beispiel/ grad halt wenn die"	
[24]	S4	wenn er sagt NEIN des isch jetzt vorbei dann kann r sein	
[25]	L		genau ja (1sec) anke
	S4	gutschein halt au nimmer einlösen	
	S5	<i>meldet sich</i>	: ah ich

Nachdem S5 seinen Beitrag als von der Aufgabenstellung abweichend angekündigt hat, nennt er einen Aspekt des metaphorischen Konzepts (*Freundschaft mit Geld kaufen*). Anschließend stellt S5 die Einseitigkeit der Freundschaftsbeziehung heraus (*aber des isch net gegenseitig*), bevor er in einer Art Paraphrase seiner ersten Deutung eine kontextuelle Deutung der Metapher vornimmt und einen Vergleich anführt.

Es gibt aber auch Erklärungen, in denen der Zielbereich unerwähnt bleibt und bei der kontextuellen Bedeutung mitgedacht werden muss:

- GY8: *Unsere Freundschaft, ein Gutschein*

[15]	L	da kommt des motiv von vorhin wieder rein .. sven	
	S4	<i>meldet sich</i>	wenn mr da
[16]	S4	halt nur noch n gutschein hat . dann is es ja meistens so dass	:
[17]	S4	mr sich des einfach holt und nichts mehr dafür bezahlen muss .	
[18]	S4	und dass der andere sich da halt irgendwie so wertlos fühlt	

Hier führt S4 eine Situation aus, die die übliche Bedeutung des Gutscheingebruchs (Quellbereich) näher bestimmt, um sie anschließend auf die Freundschaftsbeziehung (Zielbereich) zu projizieren, ohne diese jedoch explizit anzusprechen.

Insgesamt ergibt sich für die 23 Schülererklärungen folgendes Bild hinsichtlich der semantischen Erklärstrategien:

Tabelle 3.2.3.1.a.: Semantische Erklärstrategie Schülererklärungen
(Erklär-Sequenzen *Metapher*)

Semantische Erklärstrategie	HS8	GY8	GESAMT
Assoziation (zum Quellbereich der Metapher)	1	13	14
Anführen einer bedeutungsähnlichen Umschreibung	2		2
Explizieren der Projektion (von Quell- auf Zielbereich)		7	7
GESAMT	3	20	23

Als Gründe für die verschiedenen Erklärstrategien lassen sich, wie in der Beispielanalyse bereits angedeutet, formale und/oder organisatorische Aspekte vermuten. So ist die größere Häufigkeit der Strategie *Assoziationen zum Quellbereich* am Gymnasium (65%) sicherlich der Aufgabenstellung sowie der Art der einzelnen Metaphern geschuldet, in der die Lehrerin die Schüler explizit zu Assoziationen auffordert und keine Einbindung in den aktuellen Kontext erwartet. Dennoch zeigt sich, dass die Schüler auch einen Schritt weiter gehen und eine *Projektion zwischen Quell- und Zielbereich* herstellen (35%).

Bei den beiden lexikalisierten Metaphern an der Hauptschule findet jeweils eine Deutung im aktuellen Kontext durch eine bedeutungsähnliche Umschreibung statt. Vermutlich sehen die Schüler aufgrund der Geläufigkeit der Metaphern keinen Bedarf, den Quellbereich anzuführen. Dagegen spricht jedoch der Schülerbeitrag, der ohne Lehrereingriff den Quellbereich, wenn auch nicht ganz korrekt, ergänzend zur vorangehenden Äußerung anführt (vgl. Analysebeispiel, HS8, S. 205). Leider lässt die geringe Datenmenge nur vorsichtige Hypothesen über den Einfluss der Struktur der Metaphern bzw. die konkrete Aufgabenstellung durch die Lehrperson auf das Erklärverhalten der Schüler zu. Für genauere Aussagen wären weitere Untersuchungen nötig.

Ein weiterer Aspekt, der auch bei der inhaltlichen Betrachtung der Schülererklärungen zu den Phraseologismen unter dem Stichwort *inhaltlicher Grad der Konventionalität* herangezogen wurde, ist der **Grad der kontextuellen Angemessenheit**. Die veränderte Bezeichnung wurde an dieser Stelle gewählt, da sich Metaphern, insbesondere innovative Metaphern, weniger als richtig oder falsch bezeichnen lassen, sondern eher hinsichtlich ihrer kontextuellen Passung.

Unter dieser Perspektive sind insgesamt 15 Schülererklärungen (HS8-3²⁸; GY8-12) den kontextuell angemessenen Beiträgen zuzurechnen. Dazu zählen all diejenigen, in denen die Schüler richtige (Teilaspekte der) Quellbereiche nennen oder eine angemessene Projektion vom Quell- auf den Zielbereich leisten und damit eine (richtige) aktuelle Bedeutung anführen bzw. eine (richtige) Interpretation liefern:

- GY8: (...) *Freundschaften zusammenlegen* (...)

[16]	L	einen korb zusammenlegen was auch abgegrenzt ist	
			zeigt auf S4
	S4		man sagt ja
		meldet sich	

[17]	L		/ \
			mhm .
	S4	auch geld zusammenlegen wenn man sich zusammenschließt	

- GY8: *Freundschaft einstecken (wie einen Geldschein)*

[7]	L	bei dr bank . mhm (lsec) daniel	/ \
	S2		ich hab mir halt so vorgestellt
		meldet sich	

[8]	S2	dass da einer zum anderen kommt und sich n geldschein abhebt
-----	----	--

[9]	S2	und dann was kauft . dass DER die kasse isch und mr sich da
-----	----	---

[10]	L	mhm . ja . ok . so stehen lassen oder .. anne	/ \
	S2	bedient	
	S3		also . ähm
		meldet sich	

Die restlichen acht Schülererklärungen gelten dagegen als kontextuell unangemessen. Hier ziehen die Schüler entweder einen falschen Quellbereich heran oder führen falsche Teilaspekte an:

- GY8: *Freundschaften zusammenlegen*

[11]	L	halten des händchen halten oder umarmen sich (lsec) lena	
	S3		bei
		meldet sich	

[12]	S3	wir legten unsere freundschaften zusammen . da denk ich n
------	----	---

[13]	S3	bisschen daran so wie man etwas in ein korb zusammenlegen ..
------	----	--

²⁸ Eine Besonderheit stellt hier der Beitrag des Schülers dar, der zwar die richtige Quelle der Metapher *Rabeneltern* anführt, nämlich das Tier und dessen Verhalten, allerdings eine Verhaltensweise nennt, die diesem Tier nicht zuzuschreiben ist. Da der Quellbereich an sich jedoch korrekt ist, wird dieser Beitrag als kontextuell angemessen bewertet.

[14]

		!	/ \	/
L			jawoll . mhm . sonst noch bilder	
S3	n bisschen abgegrenzt von außen			

Während S3 eine Assoziation äußert, die weniger zum Verb *zusammenlegen* als vielmehr zum Verb *hineinlegen* bzw. zur Kollokation *Wäsche zusammenlegen* passt, führt S3 im zweiten Beispiel die Begriffe *Freundschaft* und *Geld* auf einen möglichen, in diesem Kontext jedoch unpassenden Aspekt zurück. So deutet S3 die Metapher dahingehend, dass Freundschaft für das Überleben ebenso wichtig sei wie Geld und macht dies am Bild eines mit Essen gefüllten Tellers fest:

- GY8: (...) *Freundschaft einstecken, (wie einen Geldschein)* (...)

[10]

		/ \	\	/
L		mhm . ja . ok . so stehen lassen oder .. anne		
S2	bedient			
S3				also . ähm
	meldet sich			

[11]

S3	freundschaft isch da zwar WICHTIG . aber total unterschiedlich
----	--

[12]

S3	halt . also ich hab mir da so n BILD vorgestellt wie n teller
----	---

[13]

S3	wo da steht mit nem essen . also wos/ also durchs essen/ also
----	---

[14]

S3	durchs GELD kann mr sich was zu essen kaufen . des is halt
----	--

[15]

S3	wichtig zum überleben . und die freundschaft ist ja auch
----	--

[16]

		/ \	
L		mhm . ähm bin ich EINverstanden aber du	
S3	wichtig zum überleben		

Unter **pragmatischer Perspektive** treten vor allem metasprachliche Hinweise hervor. In 14 der 20 Schülerbeiträge der achten Klasse des Gymnasiums sind Markierungen zu finden, mit denen Sprecher ihre Äußerungen charakterisieren. Dabei ergeben sich Unterschiede je nachdem, welche Erklärstrategie gewählt wird. Zwei Arten dieser Markierungen stehen in direkten Zusammenhang mit der Strategie *Assoziationen zum Quellbereich*. So sind in fünf Schülerbeiträgen Markierungen vorhanden, mit deren Hilfe die Sprecher an vorausgehende Äußerungen anknüpfen und ihren eigenen Beitrag hervorheben, d.h. sie dienen der Gesprächsorganisation:

- GY8: *Freundschaft einstecken (wie einen Geldschein)*

[2]

		:	!
S1	also ich hab da geschrieben dass es wie sone kasse is für ne		

[3]	
L	jawoll
S1	freundschaft oder wie son schalter wo mrs rauslassen
[4]	
L	jawoll. wie son/ son kassen son automat bei dr bank (2sec)
S1	kann

Ebenfalls fünf Schüler beginnen ihre Beiträge mit einer Markierung, die darauf hinweist, dass ihrem Beitrag ein mentales Bild, eine bildliche Assoziation, zugrunde liegt. Dabei spielen Verben wie (*sich etwas*) *vorstellen* oder (*daran*) *denken* eine Rolle:

- (...) da ist mir gekommen (...)
- (...) da denk ich n=bisschen daran (...)
- (...) ich hab mir halt so vorgestellt (...)

Darüber hinaus verwenden die Schüler Markierungen, die die Äußerung als subjektive Deutung der Metapher zu verstehen geben und damit gleichzeitig ein Mehr gegenüber der Aufgabenstellung erwartbar machen. Sie treten ausschließlich bei Schülererklärungen der Strategie *Explizieren der Projektion von Quell- auf Zielbereich* auf. Dazu bedienen sich die Schüler Formulierungen wie:

- (...) ähm ich hab da überlegt (...)
- (...) ah ich hab des irgendwie so verstanden (...)
- (...) ja ich würd des halt auch so sagen (...)
- (...) des hört sich so an (...)

Durch die Verwendung dieser Markierungen zeigen die Schüler, dass sie in der Lage sind dem Hörer nicht nur eine Verstehensanweisung für ihre Äußerung zu geben, sondern ihre mentalen Operationen auch hinsichtlich der an sie gestellten Anforderungen einzuschätzen und metasprachlich aufzugreifen. So weisen Schüler, die die Erklärstrategie *Anführen des Quellbereichs* wählen und damit die Aufgabenstellung befolgen, entweder auf vorausgehende Beiträge oder auf das der Äußerung zugrunde liegende mentale Bild hin. Mit den Erklärstrategien *Projektion zwischen Quell- und Zielbereich* und der *Interpretation* geht dagegen ausschließlich der metasprachliche Hinweis einher, der ein Mehr gegenüber der Aufgabenstellung ankündigt.

Schließlich sind auch noch solche Markierungen vorhanden, die dem Hörer etwas über die Geltung der Äußerung verraten: die so genannten *Unsicherheitsmarkierungen*. Hier nehmen

der Unschärfemarkierer *irgendwie (so)* und die Modalpartikel *halt* die prominenteste Stellung ein. Sie dienen dazu die Gültigkeit der Aussage in einer gewissen Weise einzuschränken:

- GY8: (...) *bleibt mein Schalter geschlossen* (...)

[15]

	> > > > > >	
L	mit ner bank	zeigt auf S3
S3	meldet sich	kann mr sich auch irgendwie so vorstellen

[16]

S3	irgendwie so ne tür die immer OFFen war aber dann irgendwie auf
----	---

[17]

L	/ \	mhm ok . also ähm also
S3	einmal zu is und dann kommt mr nicht rein	

- GY8: *Unsere Freundschaft, ein Gutschein* (...)

[23]

L	carmen	
S6	ja ich hab geschrieben also n gutschein den mr halt	

[24]

S6	einlöst und davon nix abgibt .. also den mr erst nur für sich
----	---

[25]

L		und dann is er verbraucht . gut
S6	benutzt und dann halt wegwirft	

Daneben kommt es aber auch zu Hinweisen durch *ich glaub* oder *(ich) denk mal*, mit denen die Sprecher ihre unsichere Haltung zum Gesagten zum Ausdruck bringen, hier im Sinne von *vermuten*:

- HS8: *Mauer des Schweigens*

[2]

S1	denk mal da schweigen alle . also da wolln se alle nichts drauf
----	---

[3]

L	gut	
S1	sagen	

3.2.3.2 Eingriffe von Lehrerseite

Wie die Beispielanalyen gezeigt haben, greifen die Lehrer bei den Ausschnitten zu den Metaphern nicht nur durch positive oder negative Rückmeldungen und rederechtsverteilende Handlungen in den Kernphasen der Erklär-Sequenzen ein. Vielmehr können zwei weitere Arten von Eingriffen unterschieden werden: **präzisierende Einhilfen** und **zusammenfassende Handlungen**. Diese sind Gegenstand der weiteren Ausführungen.

Zu den **präzisierenden Einhilfen** zählen sowohl Äußerungen, die die Lehrer selbst im Anschluss an einen Schülerbeitrag einbringen, aber auch Nachfragen, die zu präzisierenden Antworten auf Schülerseite führen. Sie dienen der Verständnissicherung in der Klasse.

Bei den präzisierenden Einhilfen auf Lehrerseite finden sich häufig Veranschaulichungsbeispiele, die angeführt werden:

- GY8: (...) *bleibt mein Schalter geschlossen* (...)

[25]	L	genau ja (1sec) anke
	S4	gutschein halt au nimmer einlösen
	S5	: ah ich
		<i>meldet sich</i>
[26]	S5	hab es irgendwie so verstanden ähm der SCHALter ist dann
[27]	S5	geschlossen wenn ähm wenn nix mehr da ist . und dann hab ich
[28]	S5	des halt so verstanden dass wenn r schon geschlossen is dass r
[29]	S5	dann halt alles gegeben hat was=r hat und dass dann halt nicht
[30]	L	/ \ : mhm ja . n ganz anderer gedanke . mhm genau also
	S5	mehr geben kann
[31]	L	wie an ner art gemüsestand wos auch irgendwann nichts mehr zu
[32]	L	/ \ kaufen gibt mhm (2sec) sina
	S6	hab da noch dunkelheit .. weil des
		<i>meldet sich</i>

So beschreibt die Lehrerin in diesem Beispiel eine Alltagssituation, in der das Geschlossen-sein mit dem Ausverkauf der Ware zusammenhängt.

In anderen Situationen stellt die Lehrerin durch ihre Präzisierungen einen Bezug der Schülerbeiträge zur Textbasis, d.h. zum Kontext Geld bzw. Geldinstitut, her:

- GY8: (...) *bleibt mein Schalter geschlossen* (...)

[15]	L	> > > > > mit ner bank
	S3	<i>zeigt auf S3</i> kann mr sich auch irgendwie so vorstellen
		<i>meldet sich</i>
[16]	S3	irgendwie so ne tür die immer OFFen war aber dann irgendwie auf
[17]	L	/ \ mhm ok . also ähm also
	S3	einmal zu is und dann kommt mr nicht rein
[18]	L	zu dem bankschalter müss mr ja auch gelangen weil des is ja
[19]	L	genau/ da geht mr rein wenn da plötzlich die ec-karte nicht
[20]	L	mehr funktioniert
	S4	<i>zeigt auf S4</i> also des nächste isch/ ich glaub eher
		<i>meldet sich</i>

Es kommt aber auch vor, dass innerhalb der Schülerbeiträge Unklarheiten auftreten und die Lehrpersonen deshalb eingreifen. Beispielsweise führt der Wechsel im Gebrauch von Indefinit- auf Personalpronomen aufgrund einer fehlenden Aktanteneinführung zu einer vagen Referenzfortsetzung. Dies wird schließlich durch die Lehrerin nachgeholt:

- GY8: *unsere Freundschaft, ein Gutschein (...)*

[7]		:
	S2	ähm also ich hab des so . also gutschein mit unendlichem wert
[8]		!
	S2	also mr kann immer wieder hingehen und sich GELD holen . und
[9]		!
	S2	irgendwie/ und also für ihn ändert sich nichts ob mr heute oder
[10]	L	ja also für denjenigen der den gutschein benutzt
	S2	morgen hingeht
[11]		/ \ \
	L	. hat der unendlichen wert . meint er zumindest . mhm . gut

Eine andere Möglichkeit vorangehende Schülerbeiträge präzisieren zu lassen, stellt der Einsatz von *Nachfragen* durch die Lehrperson dar. Während in der Analysebeispiel aus dem Gymnasium (vgl. S. 207ff.) die Fragen an die gesamte Klasse gerichtet werden, wenden sich die Lehrer in den anderen Situationen unmittelbar an die Schüler, die die vorangegangene, zu präzisierende Antwort gegeben haben. So veranlassen beispielsweise Beiträge, in denen die Schüler eigene Metaphern bzw. Interpretationen einbringen, die Lehrer zu Nachfragen, um das Verständnis in der Klasse zu sichern:

- GY8: (...) *bleibt mein Schalter geschlossen (...)*

[37]		/ \ / \
	L	mhm . mhm.
		<i>schreibt auf OHP-Folie „Dunkelheit“; zeigt auf S7</i>
	S6	bissle traurigkeit
	S7	ja ich würd des halt auch so
		<i>meldet sich</i>
[38]		
	S7	sagen dass der eine mann dem anderen so die ec karte geklaut
[39]		
	S7	hat und dass der dann halt auf kosten von dem anderen so lang
[40]		
	S7	gelebt hat bis der sich dann halt beschwert hat irgendwie so
[41]		/ \ /
	L	mhm ja ok . und für was steht die ec karte
	S7	ja für die
[42]		
	S7	freundschaft die er so lang ausgenutzt hat bis dann der andere

[43]

		/ \ \	
L		mhm ja gut . also jetzt ham mr des gedicht	
S7	keine luschk mehr hat		

In einer anderen Situation gebraucht eine Schülerin ein Initialabkürzungswort, das einer Klärung bedarf. Hier kommt es zu einer Mischung aus lehrer- und schülerseitiger Präzisierung:

- GY8: *Unsere Freundschaft, ein Gutschein*

[3]

L		mhm klär mal die	
S1	ich hab agb der freundschaft aufgeschrieben		

[4]

L	abkürzung auf	allgemeine	
S1	ähm ja halt so wie sagt mr dazu		

[5]

L	geschäftsbedingung	also	
S1	ja halt äh so vorbestimmung halt so äh		

[6]

L	die freundschaft von nem/ folgt bestimmten regeln vorschriften		
---	--	--	--

Nachdem die Schülerin die von der Lehrerin verlangte Klärung der Abkürzung nicht vornehmen kann und ihr fehlendes Wissen metasprachlich zum Ausdruck bringt, greift die Lehrerin unterstützend ein (Fl. 3, 4). Dies nimmt die Schülerin zum Anlass und ergänzt die Bezeichnung durch ein für sie bedeutungsähnliches Wort, wobei eine gewisse Unsicherheit bzw. Vagheit hinsichtlich der Ähnlichkeit angedeutet wird (Fl. 5). Vermutlich aus diesem Grund paraphrasiert die Lehrerin nun die Ausgangsformulierung der Schülerin und kombiniert sie mit einer weiteren bedeutungsähnlichen Umschreibung der Abkürzung (Fl. 6).

Neben diesen Formen der Verständnissicherung verwendet die Lehrerin der achten Klasse des Gymnasiums auch **zusammenfassende Handlungen**, die einerseits der Ergebnissicherung dienen und andererseits den Schülern eine Rückmeldung für vorausgegangene sowie eine Orientierung für nachfolgende Beiträge geben. Während in der Beispielanalyse (vgl. S. 207ff.) eine verbale Zusammenfassung im Kern der Sequenz vorkommt und eine schriftliche Fixierung der Schülerbeiträge erst im Rahmen der Beendigung erfolgt, notiert die Lehrerin bei der Besprechung der anderen drei Metaphern wichtige Äußerungen bereits im Sequenzkern. Damit zieht sie die Zusammenfassung vor. Weiterhin ist zu unterscheiden, ob die schriftlichen Notizen parallel zum Schülerbeitrag oder im Anschluss daran stattfinden und in welcher Form die Schülerbeiträge dazu verändert werden.

So notiert die Lehrerin häufig satzwertige Paraphrasen der vorausgehenden Schüleräußerungen. In manchen Fällen befragt sie dazu auch den jeweiligen Schüler:

- GY8: *Freundschaft einstecken (wie einen Geldschein)*

[20]	L	/
	S4	ich wollt noch sagen was ich hab ja also ich hab da
[21]	S4	geschrieben ähm dass es halt irgendwie so isch wie wenn jetzt
[22]	S4	ähm der jetzt den gutschein ähm den geldschein einsteckt und
[23]	S4	halt immer nur rausholt wenn mr den halt braucht ähm und sonst
[24]	S4	lässt mrn in dr tasche oder im geldbeutel oder wo auch immer
[25]	L	/ \ \ /
	S4	mhm . gut . und wie schreib mr des jetzt auf ähm keine anhnung .
[26]	L	schreib mrs
	S4	geldschein immer nur rausholen wenn mr ihn braucht
[27]	L	einfach so auf . genau (4sec) man holt den geldschein (2sec) schreibt parallel dazu auf OHP-Folie „man holt den
[28]	L	nur heraus (2sec) wenn man ihn braucht (7sec) Geldschein nur heraus, wenn man ihn braucht"

Bei der Metapher (...) *bleibt mein Schalter geschlossen* (...) wählt die Lehrerin dagegen nur einzelne (Stich-)Wörter aus den jeweiligen Schülerbeiträgen aus und notiert diese entweder im Anschluss an die Äußerung aber auch parallel dazu:

- GY8: (...) *bleibt mein Schalter geschlossen* (...)

[4]	L	(1sec) amelie
	S1	ähm ich hab da überlegt ähm son meldet sich
[5]	S1	!
	S1	fahrkartenschalter und vielleicht steht dann da halt
[6]	S1	geschlossen und dann ähm dass der halt äh jetzt keine lust mehr
[7]	S1	hat sich so ausnutzen zu lassen und da muss der halt schaun wie
[8]	L	/ \
	S1	mhm . des heißt ohne schalter schreibt auf OHP-Folie „Fahrkartenschalter“ er dann ähm zurecht kommt

Interessant ist auch, dass die Lehrerin nicht alle Beiträge zu einer Metapher schriftlich festhält, sondern einzelne lediglich verbal kommentiert. Dafür wählt sie aus einem Beitrag gleich zwei Aspekte aus und schreibt diese auf:

- GY8: *Unsere Freundschaft, ein Gutschein (...)*

[15]	L	da kommt des motiv von vorhin wieder rein .. sven	
	S4	meldet sich	wenn mr da
[16]			:
	S4	halt nur noch n gutschein hat . dann is es ja meistens so dass	
[17]	S4	mr sich des einfach holt und nichts mehr dafür bezahlen muss .	
[18]	S4	und dass der andere sich da halt irgendwie so wertlos fühlt	
[...]			
[24]	L	: ah ja . gut also mr muss nicht bezahlen . man (2sec)	schreibt auf OHP-Folie „man kann sich dinge holen“
[25]		- - - - -	
	L	kann sich dinge holen . so war der anfang (3sec) ohne etwas zu	
[26]	L	bezahlen (9sec) wertlosigkeit des anderen (10sec)	schreibt „ohne etwas zu bezahlen“ schreibt „Wertlosigkeit des anderen“

Als Gründe für die Auswahl kommen sicherlich Zeit- und Platzgründe oder auch qualitative Aspekte in Frage, die sich jedoch aus dem Datenmaterial nicht genauer bestimmen lassen. Da diese nicht im Fokus des Untersuchungsinteresses liegen, werden sie auch nicht weiter verfolgt.

Insgesamt weisen die Eingriffe der Lehrpersonen darauf hin, dass die Musterpositionen des Aufgabe-Lösen-Musters auf Lehrerseite um weitere sprachliche Handlungen zu erweitern sind. So nehmen die Lehrer im Rahmen der Erklär-Sequenzen nicht nur positive und negative Einschätzungen vor, sondern geben Präzisierungen bzw. lassen geben und führen zusammenfassende Handlungen durch. Das hängt insbesondere damit zusammen, dass die Lehrer zumeist mehrere Schüler innerhalb einer Erklär-Sequenz beteiligen, d.h. das Aufgabe-Lösen-Muster beim Erklären mehrmals durchlaufen wird.

Eine weitere besondere Art von lehrerseitigem Eingriff stellt die sogenannte Regiefrage²⁹ dar, durch deren Einsatz es zum Handlungsmuster *Lehrervortrag mit verteilten Rollen* kommt. Auch dieses Muster kann für das Erklären von Wortbedeutungen genützt werden.

²⁹ Nach Ehlich/Rehbein (1986) hat „die Regiefrage ihren Zweck darin, die Steuerung eines Aktanten durch einen anderen zu bewirken“ (ebd.: 71), d.h. mit ihrer Hilfe erfragt der Lehrer genau die Antworten, die in seinen Plan passen.

3.2.3.3 Bedeutungserklärung im Lehrervortrag mit verteilten Rollen

Neben den eigenständigen Schülererklärungen und die durch Einhilfen bzw. Eingriffe von Lehrerseite entstandenen Präzisierungen im Muster *Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen* ist im Korpus auch eine Bedeutungserklärung zu finden, die dem Handlungsmuster *Lehrervortrag mit verteilten Rollen* zuzurechnen ist. Darin erklärt der Lehrer unter Mithilfe der Schüler die Bedeutung der Metapher *Mittagskatze*:

- RS8: *Mittagskatze*

[1]	L	nochmal die FRAGE .. was ist das für ne katze .. steht doch	/
	S1		<i>meldet sich</i>
[2]	L	eigentlich HIER	! eine mittagskatze
	S1	<i>zeigt auf S1</i>	eine mittagskatze
[3]	L	(3sec) gibt es mittagskatzen	DOCH es gibt doch eine .. er
	SS	nein	
[4]	L	beschreibt sie ja (2sec) ABER (2sec) was beschreibt er nicht er	+ !
[5]	L	beschreibt nicht in WIRKlichkeit eine .	/ bitte
	S1	katze	eine katze
[6]	L	++++++ eine katze . sondern etwas anderes (1sec) die katze ist ein BILD	
[7]	L	für etwas anderes . HIER ham wrs nicht . vorher hatten wirs	- - - - -
[8]	L	mit einer wirklichen katze zu tun . JETZT nicht ja . aber was	!
[9]	L	wenn es nicht die ka/was ist JETZT mit dem BILD der KATze	
[10]	L	EINgefangen .. ja .. was ist jetzt drin in dem bild (3sec) jetzt	
[11]	L	müsst r/ es hat einen z/ einen ZWEIten begriff bei der katze ..	
[12]	L	VERbinde diesen ZWEIten begriff mit zwei ANderen begriffen die	
[13]	L	folgen (2sec) sodass es eine EINheit/ sodass du eine EINheit	+ +
[14]	L	bekommst bei den begriffen .. welche.. wir gehen aus von dem	/
[15]	L	begriff <i>mittag</i> (4sec) jetzt WEIter welcher begriff gehört noch	

[16]			:	:	
L	dazu(1sec) ja		also glüh/	glühend so wie aus	
	<i>zeigt auf S2</i>				
S2	glühende dächer				
	<i>meldet sich</i>				
[17]			+	/	+
L	glühende dächer weiter .. WANN (1sec)				im SOMmer
	<i>zeigt auf S3</i>				
S3	sommer				
	<i>meldet sich</i>				
[18]			:	:	
L	.. so . was ham wr jetzt . glühende . MITtag . glühende dächer .				
[19]			:	-	+
L	SOMmer .. ja WAS spüren wir jetzt (1sec)			hitze und WAS	
	<i>zeigt auf S4</i>				
S4	hitze				
	<i>meldet sich</i>				
[20]			/		
L	für eine HITze . WAS für eine HITze .. schaut . WIE ist diese				
[21]			:		
L	hitze im sommer (1sec)			lautlos . ja .. weil kein mensch	
	<i>zeigt auf S5</i>				
S5	lautlos				
	<i>meldet sich</i>				
[22]			:	+	
L	da ist weils zu HEISS ist ja . jawohl . und was ist jetzt mit				
[23]					
L	dem rau/ mit dem rauch aus dem schornstein uns so weiter und so				
[24]					
L	fort . ja da kommt zwar rauch raus aber es ist so drückend				
[25]			/	+	
L	heiß dass der rauch (1sec)			der SINKT nach unten ab	
	<i>zeigt auf S6</i>				
S6	absinkt				
	<i>meldet sich</i>				
[26]			:	/	+
L	. gut . ja .. der STEIGT nicht hoch .. so ... und DIESE ganze				
[27]			!	!	
L	SOMmerhitze . SCHWÜLE ja in /zur mittagszeit . ja die drückt .				
[28]			/	-	
L	ist gefangen in dem bild der (1sec)			mittagskatze ..	
	<i>zeigt auf S7</i>				
S7	mittagskatze				
	<i>meldet sich</i>				
[29]			-	-	-
L	keine reale katze ja . sondern aus den zwei begriffen <i>mittag</i>				
[30]					
L	und katze ja (3sec) entsteht die vorstellung der drückenden				
[31]			/	:	
L	hitze eines schwülen sommermittags . ja .. der sogar so drückt				

[32]	L	dass nicht mal der rauch hochzieht (3sec) wir haben es nicht
[33]	L	mit einer REAlen katze zu tun .. SONdern wir haben hier ein
[34]	L	<div style="text-align: center;">\</div> bild .. gut

Zu Beginn der Erklär-Sequenz fokussiert der Lehrer die Aufmerksamkeit der Schüler durch eine gezielte Lehrerfrage (Regiefrage) auf das Explanandum, sodass die Schüler dieses benennen können (Fl. 1, 2). Anschließend stellt der Lehrer die Besonderheit des Explanandums, die Bildhaftigkeit der Katze, heraus. Dazu weist er die Schüler auf den Unterschied der Katze im vorliegenden Gedicht zu einer anderen hin, die in einem weiteren Gedicht am Anfang der Stunde vorkam, indem er die bildhaft zu verstehende Katze mit der real existierenden Katze kontrastiert (Fl. 3-8). Mit der nächsten Frage beginnt der Lehrer die Bedeutungsklärung der Metapher (Fl. 8-10). Die äußerst anspruchsvoll formulierte offene Frage führt jedoch zu keiner Schülerreaktion, sodass der Lehrer es mit einem Wink versucht (Fl. 10-14). Als trotz des Winks keine Schülerreaktion erfolgt, beantwortet der Lehrer die Frage selbst und kündigt damit die erklärende Handlung an (Fl. 15). Durch zahlreiche Regiefragen lässt der Lehrer nun die Schüler den Quellbereich *Mittag* im Kontext des Gedichtes schrittweise erschließen, in Übereinstimmung zu seinem Lehrplan. Dafür lässt er die Schüler zunächst nach Wörtern im Gedicht suchen, die zum Wortteil *Mittag* passen (Fl. 16-19). Daraufhin fragt er nach dem Gefühl, das durch diese Wörter ausgelöst wird (Fl. 19), bevor er dieses Gefühl, die Hitze, genauer beschreiben lässt (Fl. 20-22). In seiner Rückmeldung stellt der Lehrer einen Bezug zwischen den genannten Wörtern her und fragt schließlich durch eine sehr gezielte Formulierung nach dem letzten für ihn relevanten Wort, das S6 nennt (Fl. 22-25). Nach einer satzwertigen Paraphrase der Einwort-Antwort von S6, fasst der Lehrer die von den Schülern genannten Wörter aus dem Gedicht zusammen und nimmt damit die Projektion von Quell- auf Zielbereich vor (Fl. 26-28). Mit Hilfe einer erneuten Regiefrage lässt er die Schüler die Metapher nochmals nennen, bevor er abschließend den Vorgang der Projektion von Quell- auf Zielbereich explizit verbalisiert (Fl. 28-34). Dazu grenzt er die im Gedicht vorkommende Katze wiederum von der real existierenden Katze des anderen Gedichts ab, beschreibt den Vorgang der Entstehung der Metapher sowie die daraus entstehende Vorstellung anhand der konkreten Wörter des Gedichts. Der Kontrast zwischen real und bildhaft zu verstehender Katze bildet den Abschluss.

Dass es sich bei dem Handlungsmuster um einen Lehrervortrag in verteilten Rollen handelt, zeigt sich besonders deutlich, wenn man die Erklär-Sequenz in der für das Muster typischen Thema-Rhema-Struktur darstellt:

Tabelle 3.2.3.3.a.: Lehrervortrag in verteilten Rollen (Metapher Mittagskatze)

Thema (Lehrer)	Rhema (Schüler)
Nochmal die Frage ... (Fl. 1-3)	Mittagskatze
Er beschreibt nicht in Wirklichkeit eine Katze (...) jetzt weiter welcher Begriff gehört noch dazu ... nein Mittag ja (Fl.4-12)	glühende Dächer
Also glüh/glühend so wie aus glühende Dächer weiter wann (Fl. 13)	Sommer
Im Sommer so was ham wir jetzt glühende Mittag glühende Dächer Sommer ja was spüren wir jetzt (Fl. 13, 14)	Hitze
Hitze und was für eine Hitze was für eine Hitze schaut wie ist die Hitze im Sommer (Fl. 15, 16)	lautlos
Lautlos ja weil kein Mensch da ist (...) was ist jetzt mit dem Rau/mit dem Rauch aus dem Schornstein (...) aber es ist so drückend heiß dass der Rauch (Fl. 16-19)	absinkt
der sinkt nach unten ab (...) und diese ganze Sommerhitze Schwüle ja in zur Mittagszeit die drückt ist gefangen in dem Bild der (Fl. 20-22)	Mittagskatze
(...) keine reale Katze sondern aus den zwei Begriffen Mittag und Katze (...) (Fl. 22-26)	

Fügt man die jeweilige Lehrerfrage (Thema) und die dazu gehörende Schülerantwort (Rhema) zusammen, ergeben sich mehrere Assertionen, die sich als fortlaufender Text bzw. Vortrag notieren lassen:

In dem Gedicht geht es um eine Mittagskatze. Es gibt doch aber keine Mittagskatzen oder doch. Er (der Autor) beschreibt sie ja. Aber er beschreibt nicht in Wirklichkeit eine Katze, sondern etwas anderes. Die Katze ist ein Bild für etwas anderes. Hier haben wir es nicht, vorher hatten wir es mit einer wirklichen Katze (zu tun), jetzt nicht. Aber was, wenn es nicht die Katze (ist)? Was ist jetzt mit dem Bild der Katze eingefangen? Was ist drin in dem Bild? Es hat einen zweiten Begriff bei der Katze. *Wenn man* diesen zweiten Begriff *verbindet* mit zwei anderen Begriffen, die folgen, *bekommt* man eine Einheit bei den Begriffen. Wir gehen aus von dem Begriff Mittag und dazu gehört noch glühende so wie aus glühende Dächer und weiter noch im Sommer. So jetzt haben wir glühend, Mittag, glühende Dächer, Sommer. Was spüren wir? Wir spüren jetzt Hitze. Was für eine Hitze, wie ist diese Hitze im Sommer. Sie ist lautlos, weil kein Mensch da ist, weil es zu heiß ist. Was ist mit dem Rauch aus dem Schornstein. Es kommt zwar Rauch raus, aber es ist so drückend heiß, dass der Rauch nach unten absinkt. Er steigt nicht hoch. Diese ganze Sommerhitze, Schwüle zur Mittagszeit, die drückt, ist gefangen im Bild der Mittagskatze. Keine reale Katze, sondern aus den zwei Begriffen Mittag und Katze entsteht die Vorstellung der drückenden Hitze eines schwülen Sommermittags, der sogar so drückt, dass nicht mal der Rauch hochzieht. Wir haben es also nicht mit einer realen wirklichen Katze zu tun, sondern wir haben hier ein Bild.

Wie den Ausführungen zu entnehmen ist, erfolgt auch in dieser Sequenz die Bedeutungserklärung einer Metapher durch die Projektion von Quell- auf Zielbereich. Als Besonderheiten treten dabei der enge Bezug zur Textbasis sowie die Rolle der Schüler als Stichwort-Geber hervor. Durch die enge Führung des Lehrers erschließen die Schüler die Bedeutung der Metapher schrittweise aus den Wörtern, die im Gedicht den Quellbereich näher beschreiben. Dabei fungieren sie lediglich als Stichwort-Geber, dadurch dass sie die in den Lehrerplan passenden Wörter zum richtigen Zeitpunkt anführen. So können die Schülerbeiträge für sich genommen, im Gegensatz zu denen im Aufgabe-Lösen-Muster, nicht als erklärende Handlungen gewertet werden, erst die Gesamtheit aus Lehrerfragen und Schülerantworten ergibt die Erklärung.

Während der Lehrervortrag mit verteilten Rollen bereits vollständig vorgestellt wurde, steht die Phase der Beendigung für die Erklär-Sequenzen im Aufgabe-Lösen-Muster noch aus.

3.2.4 Sequenzbeendigungen

Aufgrund der geringen Anzahl an Erklär-Sequenzen im Bereich der Metaphern fällt dieser Untersuchungsaspekt relativ kurz aus. Neben Rückmeldungen zu den unmittelbar vorangehenden Schülerbeiträgen finden sich in insgesamt fünf der sieben Sequenzen Gesprächspartikeln, die das Ende der Sequenz signalisieren. Während sich die Lehrerin der Hauptschule in beiden Einheiten auf Partikeln als Schlusssignale beschränkt (vgl. Beispielanalyse S. 205ff.), liegen in den anderen Einheiten jeweils zwei Kombinationen aus Zusammenfassung und Partikel bzw. Ausblick und Partikel sowie eine Kommentierung vor.

Da die beiden Kombinationen aus Zusammenfassung und Partikel bereits in der Beispielanalyse aus dem Gymnasium (vgl. S. 207ff.) sowie dem Lehrervortrag in verteilten Rollen (vgl. S.232ff.) erwähnt wurden, wird an dieser Stelle auf eine erneute Anführung verzichtet.

Einen Ausblick auf weitere Stundeninhalte kombiniert die Lehrerin des Gymnasiums mit Partikeln am Ende zweier Erklär-Sequenzen. Dabei stehen nach der Rückmeldung die Partikeln in einem Fall vor dem Ausblick, der sich auf die Besprechung der zeitlich unmittelbar folgenden Strophe bezieht, d.h. es besteht lokaler Gesprächsbezug:

- GY8: *Unsere Freundschaft, ein Gutschein*

[40]

		:	
L		ne	. ich glaub des müss mr noch
S5	schreibt man	anderen nicht groß	

[41]

		:	\
L	mal wiederholen	. so . gut . wir ham ja noch/ genau wir ham ja	

[42]

L	noch jetzt die nächste strophe .. für DIE strophe wars des	
---	--	--

Im anderen Fall weist die Lehrerin nach der Rückmeldung auf einen noch zu besprechenden Aspekt hin, der jedoch zeitlich nicht genauer definiert wird und zeitlich distanzierter steht, bevor sie die Einheit durch eine Partikel beendet:

- GY8: *Freundschaft einstecken (wie einen Geldschein)*

[37]

		/	:
L		ok	. so kann mrs natürlich auch sehn .
S5	freundschaft verkauft		

[38]

		!	
L	freundschaft wird erkauft	. und worum es nicht geht oder wie	

[39]

		\	
L	ihr des empfindet	. des klär mr nachher noch .. gut	

Das Ende der Besprechung der letzten Metapher und der damit verbundenen Erklär-Sequenz stellt gleichzeitig auch das Ende der Besprechung des gesamten Gedichts dar. Unter dieser Perspektive ist die *Kommentierung* der Lehrerin des Gymnasiums zu betrachten:

- GY8: (...) *bleibt mein Schalter geschlossen* (...)

[43]

		/ \ \	
L		mhm ja gut .	also jetzt ham mr des gedicht
S7	keine luscd mehr hat		

[44]

L	also schon vollkommen erschlossen		
---	-----------------------------------	--	--

Hier beendet die Lehrerin nach der Rückmeldung zur letzten Schüleräußerung die Klärung des Explanandums auf implizite Weise, indem sie die (inhaltliche) Erschließung des gesamten Gedichts als abgeschlossen bezeichnet.

Im Gegensatz zu den Beendigungsphasen bei den Phraseologismen fällt auf, dass die Lehrer bei den Metaphern selbst nicht mehr erklärend tätig werden. Sie geben lediglich Rückmeldungen, fassen die Beiträge zusammen, kommentieren oder weisen auf neue Inhalte hin. Außerdem zeigt sich, dass zusammenfassende Handlungen nur dann vorkommen, wenn diese nicht bereits in den Sequenzkernen parallel stattgefunden haben. Das bedeutet, dass Zusammenfassungen nicht immer am Ende einer Erklär-Sequenz stehen müssen, sondern sich auch im Verlauf der Sequenz sukzessive aufbauen können. Hierbei scheint das schriftliche Fixieren eine wichtige Rolle einzunehmen, da dadurch die Präsenz der wichtigen Inhalte gewährleistet und ein erneutes Aufgreifen überflüssig ist.

Nachdem die sequentielle Analyse nun abgeschlossen ist, steht vor der Zusammenfassung noch die Betrachtung der Erklärungen vor dem Hintergrund des Unterschieds von Erklären₁ und Erklären₂ aus.

3.2.5 Erklären₁ vs. Erklären₂

Unter den erklärenden Handlungen lassen sich wie schon bei den Phraseologismen verschiedene Strategien erkennen. Im Fall der Metaphern können diese aber auch den verschiedenen Auffassungen von Erklären zugeordnet werden. So geben Äußerungen, die aus *Assoziationen zum Quellbereich* bestehen, zwar erste Hinweise, in welchem Zusammenhang die Metaphern gedeutet werden könnte, sparen jedoch die Projektion und damit die aktuelle kontextuelle Bedeutung aus. Dadurch fehlt der Bedeutungserklärung der zentrale Bezug im aktuellen Kontext, weshalb diese dem *Erklären₁* zuzurechnen sind:

- GY8: *Freundschaft zusammenlegen*

[9]	
L	/ \ mhm zeigt auf S2
S1	aber ich weiß net
S2	vielleicht auch einfach zwei meldet sich
[10]	
L	/ \ mhm ok . also hände
S2	leute die sich umarmen oder händchen halten

Ebenfalls dem *Erklären₁* zugeordnet werden, kann die Strategie *Anführen einer bedeutungsähnlichen Umschreibung*, die nur bei den lexikalisierten bzw. bereits konventionalisierten Metaphern zu finden ist. Auch hier verzichten die Erklärenden auf eine explizite Projektion vom Quell- auf den Zielbereich. Allerdings ist als Grund für das Auslassen des Quellbereichs der lexikalisierte, beinahe alltägliche Gebrauch dieser Art von Metaphern zu vermuten:

- HS8: *Mauer des Schweigens*

[2]	
S1	denk mal da schweigen alle . also da wolln se alle nichts drauf
[3]	
L	gut
S1	sagen

Anders ist dies bei der Strategie *Explizieren der Projektion von Quell- auf Zielbereich*. Bei dieser Art der Erklärung wird eine Verbindung zwischen der üblichen und der metaphorischen Bedeutung hergestellt, sodass eine aktuelle kontextuelle Deutung auf Grundlage der Ähnlichkeitsbeziehungen erfolgt. Damit nehmen die Sprecher eine Erklärung im kontextuellen Rahmen vor, wodurch die Bedeutungserklärung auf der Ebene der Äußerungsbedeutung anzusiedeln ist und der Mehrwert des Bedeutungsgehalts zum Ausdruck kommt. Deshalb wird diese Strategie dem *Erklären₂* zugerechnet:

- GY8: (...) *bleibt mein Schalter geschlossen* (...)

[4]	
L	(1sec) amelie
S1	ähm ich hab da überlegt ähm son meldet sich
[5]	
S1	! fahrkartenschalter und vielleicht steht dann da halt
[6]	
S1	geschlossen und dann ähm dass der halt äh jetzt keine lust mehr
[7]	
S1	hat sich so ausnutzen zu lassen und da muss der halt schauen wie

[8]

L	schreibt auf OHP-Folie „Fahrkartenschalter“	/ \	mhm . des heißt ohne schalter
S1	er dann ähm zurecht kommt		

Damit kann ein Großteil der erklärenden Handlungen (16 der 23 Schülererklärungen) dem *Erklären₁* zugerechnet werden. Die restlichen sieben Schülererklärungen sowie die Bedeutungserklärung im Lehrervortrag mit verteilten Rollen lassen sich dagegen als *Erklären₂* bezeichnen.

3.2.6 Zusammenfassung

Abschließend können die in den Beispielanalysen gewonnenen Untersuchungsaspekte wie folgt zusammengefasst werden:

Als typisches Handlungsmuster ist bei den Erklär-Sequenzen zu den Metaphern das Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen Muster zu erkennen. Bis auf eine Sequenz, ein Lehrervortrag in verteilten Rollen (vgl. weiter unten), folgen alle anderen diesem Muster. Diese sind hinsichtlich der Initiierung durchweg den lehrerinitiierten Fremd- bzw. Schülererklärungen (vgl. KÖSTER, 1996) zuzurechnen, da in keiner Sequenz Schüler initiierend tätig werden (vgl. S. 214). Während die Aufgabenstellung in einem ausgewogenen Verhältnis sowohl implizit als auch explizit erfolgt, wird das Explanandum überwiegend explizit fokussiert (vgl. S. 216). Während zu Beginn der Sequenz überwiegend die Lehrer aktiv sind, erhalten dagegen die Schüler im Sequenzkern mehr Raum sich aktiv zu beteiligen, indem sie verschiedene Arten von Bedeutungserklärungen einbringen. Am häufigsten verwenden die Schüler dabei die Strategie *Assoziationen zum Quellbereich*. Zudem Explizieren einige Schüler bei den aktiven Metaphern aber auch die Projektion von Quell- auf Zielbereich. Für die Erklärung der beiden lexikalisierten Metaphern greifen die Schüler dagegen auf die Strategie der bedeutungs-ähnlichen Umschreibung zurück, vermutlich weil diese in ihrem Gebrauch bereits so alltäglich sind, dass den Erklärenden ein Verweis auf den zugrunde liegenden Quellbereich für unnötig erscheint (vgl. S. 222). Mit Blick auf den Grad der inhaltlichen Konventionalität bietet es sich bei den Metaphern an, von einem Grad der kontextuellen Angemessenheit zu sprechen. Diese Angemessenheit gelingt in den meisten Schülererklärungen. Allerdings gibt es auch Beiträge, in denen die Schüler für ihre Deutung einen falschen Quellbereich heranziehen oder kontextunpassende Teilaspekte anführen (vgl. S. 222). Formal-strukturell können auf syntaktischer Ebene keine Gemeinsamkeiten entdeckt werden, dafür aber unter pragmatischer Perspektive. So sind in vielen Schülererklärungen Markierungen vorhanden, die als Verstehensanweisungen fungieren. Neben solchen, die dem Hörer einen Hinweis auf

die Sicherheit der Äußerung geben, finden sich auch Markierungen, mit denen die Sprecher ihre Beiträge an die vorangehenden anknüpfen. Auf Seiten der Lehrer fallen in der Kernphase neben dem typischen Feedback und den rederechtsverteilenden Handlungen auch präzisierende und zusammenfassende Eingriffe auf. Zu den präzisierenden Handlungen gehören einerseits Äußerungen, die die Lehrer selbst in unmittelbarem Anschluss an bestimmte Schülerbeiträge einbringen, andererseits zählen Nachfragen dazu, die zu Präzisierungen von Schülerseite führen. Dabei ist zu unterscheiden, ob die Nachfragen an die gesamte Klasse gestellt werden oder ob sich der Lehrer direkt an einen bestimmten Schüler wendet. In den Präzisierungen geht es zumeist darum, Unklarheiten in vorangehenden Schülerbeiträgen zu beseitigen, Erklärungen zu veranschaulichen oder den Bezug zur Textbasis zu explizieren. Die zusammenfassenden Handlungen nehmen die Lehrer entweder rein verbal vor oder einzelne Aspekte werden parallel zum Gesprächsverlauf schriftlich fixiert, sodass am Ende der Erkläreinheit eine schriftliche Zusammenfassung als Ergebnis vorhanden ist (vgl. S. 229).

Das Ende der Sequenzen liegt ganz in Lehrerhand. Die abschließenden Lehrerturns enthalten zumeist Rückmeldungen zum unmittelbar vorangehenden Schülerbeitrag, Zusammenfassungen, Kommentierungen oder einen Ausblick auf neue Inhalte. Erklärende Handlungen sind keine zu finden (vgl. S. 237).

Eine Besonderheit stellt, wie oben bereits erwähnt, eine Erklär-Sequenz aus der achten Klasse der Realschule dar. Zwar wird diese auch durch den Lehrer initiiert und beendet, allerdings übernehmen die Schüler in der Kernphase keine erklärenden Handlungen sondern fungieren allenfalls als Stichwort-Geber für den Lehrerplan; es liegt ein Lehrervortrag mit verteilten Rollen vor. Durch gezielte Regiefragen entlockt der Lehrer seinen Schülern genau die (Einwort-) Antworten, die zusammen mit seiner Frage wichtige Teilaspekte zur Bedeutung der Metapher liefern, wodurch eine gemeinsame Realisierung in der Thema-Rhema-Struktur erfolgt. Das Ergebnis ist ein gut durchdachter und strukturierter Lehrervortrag, in dem die Bedeutung der Metapher durch das Explizieren der Projektion von Quell- auf Zielbereich erklärt wird (vgl. S. 232)

Hinsichtlich der Unterscheidung von Erklären₁ und Erklären₂ ist ein Großteil der erklärenden Handlungen der weiten Auffassung von Erklären zuzurechnen. So geben zwar alle Beiträge der Strategie *Assoziationen zum Quellbereich* bzw. *Anführen einer bedeutungsähnlichen Umschreibung* wichtige Aspekte zur Bedeutung der jeweiligen Metapher an; der semantische Mehrwert, die explizite kontextuelle Deutung, bleibt jedoch außen vor. Dieser wird lediglich mit der Strategie *Explizieren der Projektion von Quell- auf Zielbereich* erreicht.

3.3 Zusammenfassung

Wie die Analysen gezeigt haben, zeichnen sich die im Datenkorpus vorkommenden Bedeutungserklärungen sprachlicher Bilder durch einige Spezifika aus, die abschließend vor dem Hintergrund bereits vorhandener Untersuchungen zu Wortbedeutungserklärungen zusammengefasst werden.

Strukturell stellen sich die erklärenden Handlungen als dreigliedrige Sequenzen dar, in denen auf die Fokussierung des Explanandums die erklärenden Handlungen im engeren Sinn folgen, bevor das Ende markiert wird. In Anlehnung an VOGT (2008/2010) wäre eine Bezeichnung als Phänomenisolierung, abstrahierende Fokussierung sowie Ratifizierung denkbar. Die Realisierung dieser drei Abschnitte erfolgt (fast) ausschließlich im typisch schulischen Handlungsmuster des Aufgaben-Stellen/Aufgaben-Lösens. So initiieren überwiegend die Lehrpersonen durch eine Frage nach der Bedeutung des Explanandums die Sequenzen, sodass nach KÖSTER (1994) lehrerinitiierte Fremd- bzw. Schülererklärungen vorliegen. Innerhalb der Initiierungen, der Phänomenisolierung, kommt es häufig zur expliziten Fokussierung des Explanandums durch Nennen desselben, während die konkrete Aufgabenstellung bedingt durch verschiedene Vorgeschichten nicht in allen Sequenzen explizit angeführt wird. In der Phase der abstrahierenden Fokussierung, der Kernphase der Sequenzen, liegt die Hauptaktivität auf Seiten der Schüler. Hier bringen sie ihre Erklärversuche ein. Dabei zerlegen sie das jeweilige Explanandum mental in einzelne konstitutive Bestandteile und führen diese in ihren Erklärungen an. Je nach Explanandum können so verschiedene Erklärstrategien beobachtet werden, die teilweise mit ganz bestimmten syntaktischen Konstruktionen einhergehen. Für die Bedeutungserklärungen der Phraseologismen lassen sich insgesamt drei solcher Strategien anführen: die bedeutungsähnlichen Umschreibungen sowie die Situierungen in Form von Beispiel- oder Verwendungssituationen. Bei den Metaphern sind es ebenfalls drei: die Assoziationen zum Quellbereich, die bedeutungsähnlichen Umschreibungen und das Explizieren der Projektion von Quell- auf Zielbereich. Gerade für die Erklärstrategien bei den Phraseologismen sind gewisse Ähnlichkeiten mit den von HARTMANN/QUASTHOFF (1982) oder KÖSTER (1994) entdeckten Strategien zu erkennen. Unabhängig vom jeweiligen Explanandum zeigt sich außerdem, dass die Schüler häufig metasprachliche Hinweise einsetzen, um den Hörern zu signalisieren, wie ihre Beiträge zu verstehen sind. Dabei geben die Schüler insbesondere Hinweise hinsichtlich der Geltung und des mentalen Status ihrer Äußerungen. Neben den genuin erklärenden Handlungen stellen die Schüler vereinzelt jedoch auch Nachfragen oder werden zu präzisierenden Handlungen durch die Lehrpersonen angeregt. Die Lehrer dagegen nehmen in dieser Phase eine eher

zurückhaltende Rolle ein. In erster Linie geben sie Rückmeldungen und organisieren die Rederechtsverteilung. Allerdings stellen sie in manchen Sequenzen auch Rückfragen an die Schüler und präzisieren oder fassen deren Beiträge zusammen. Bei den zusammenfassenden Handlungen können rein verbale von schriftlichen unterschieden werden. Die schriftlichen bestehen häufig aus einzelnen, parallel oder im Anschluss an die jeweiligen Schülerbeiträge gemachten Notizen der Lehrkraft, die sich im Verlauf der Sequenz sukzessive aufbauen und erst am Ende eine vollständige Zusammenfassung ergeben. Durch die zusätzlichen Handlungen auf Lehrerseite bedingt sich eine erste Abweichung vom typischen Aufgabeflösen-Muster, da diese dort nicht als Musterpositionen vorgesehen sind. Das Ende der Erklär-Sequenzen, das der Ratifizierung und dem Verankern des Wissens dient, liegt wiederum in Lehrerhand. Nach Rückmeldungen zu den unmittelbar vorangehenden, letzten Schülerbeiträgen markieren die Lehrer das Ende häufig durch typische Partikel wie *so*, *gut*. Außerdem ist es möglich, dass sie Paraphrasen der Schülerbeiträge oder eigene Erklärungen anführen. Allerdings kommen eigene Lehrer-Erklärungen nur in den Stunden zu den Phraseologismen vor, dafür aber in verbaler und schriftlicher (vorbereiteter) Form. Dadurch ergibt sich eine zweite Abweichung vom Prototyp des Musters Aufgabeflösen/Aufgabeflösen, da diese Art von Lehrerhandlung als Musterposition nicht vorhanden ist.³⁰

Mit ihrer Struktur erinnern die Erklär-Sequenzen des Datenkorpus stark an das von REHBEIN (1982) vorgestellte Muster der Worterklärung als Aufgabeflösen. Auch hier wird das Wortklären als Aufgabe an die Erklärenden herangetragen, die daraufhin mit Hilfe des Komplémentärwissens sowie des partikulären Erlebniswissens nach einer Lösung suchen und diese ggf. einbringen. Im Unterschied zur Interview-Situation jedoch können Schüler, die keine Lösung wissen, sich einfach nicht an der Interaktion beteiligen und schweigen. Außerdem werden auch in diesem Muster dem Aufgaben-Steller keine Positionen für eigene Erklärungen und Präzisierungen eingeräumt.

Mit Blick auf die strukturelle Ebene ist noch zu erwähnen, dass die dreigliedrige Erklär-Sequenz in einem Fall im Handlungsmuster des Lehrervortrags mit verteilten Rollen realisiert wird. Hier übernimmt der Lehrer in allen drei Abschnitten die Hauptaktivität, während die Schüler im Sequenzkern als Stichwort-Geber im Lehrerplan fungieren. So ergibt sich aus den in der abstrahierenden Fokussierung gestellten Regiefragen und deren (Einwort-) Antworten von Schülerseite die Zerlegung des Explanandums in seine konstitutiven Bestandteile und damit die Bedeutungserklärung des Wortes.

³⁰ Damit stellt das auf S. 138 angeführte Analyseraster gleichzeitig eine Art Struktur-Skizze erklärender Handlungen im Bereich der Wortbedeutung dar.

Hinsichtlich der Unterscheidung von Erklären₁ und Erklären₂ bleibt festzuhalten, dass die meisten Schüler- und Lehrerbeiträge nur im weiteren Sinn als *Erklären* zu bezeichnen sind. So gehören bei den Sequenzen zu den Redensarten und Sprichwörtern sämtliche Beiträge dem Erklären₁ an, d.h. die Erklärenden greifen tiefer liegende Zusammenhänge, wie etymologische Hintergründe, nicht auf. Dagegen sind bei den Metaphern einige Erklärungen vorhanden, die sich durch einen Mehrwert an Bedeutungswissen auszeichnen und dem Erklären₂ zugerechnet werden können. Außerdem deutet sich in den wenigen dem Erklären₂ angehörigen Sequenzen an, dass das Erklären im engeren Sinn nicht isoliert in einzelnen Äußerungen festzumachen ist, sondern vielmehr eine funktionale Einheit darstellt. Diese Einheit zeichnet sich durch ganz verschiedene Handlungen aus, die allesamt dem Klarmachen des Explanandums dienen. So scheinen auch im schulischen Kontext Verbindungen aus beschreibenden, erläuternden und definierenden Handlungen die sprachliche Handlung *Erklären* auszumachen, sodass von einer Art Illokutionsverbund, wie ihn HOHENSTEIN (2006) für den wissenschaftlichen Vortrag rekonstruiert, die Rede sein kann. Das besondere im schulischen Erklären liegt dabei in der Verteilung der erklärenden Beiträge auf verschiedene Sprecher. So ist es durchaus möglich, dass erst mehrere Beiträge unterschiedlicher Sprecher zu einem Explanandum die Erklärung bilden. Inwiefern die Kombination unterschiedlicher sprachlicher Handlungen das Erklären im engeren Sinn konturiert und ob im schulischen Kontext gar von einem *Erklären, durch sprachliche Handlung x + x+ ...* auszugehen ist, soll auch im nächsten empirischen Kapitel weiter beobachtet werden.

Ein weiterer in diesem Zusammenhang interessanter Aspekt ist die Frage nach möglichen Gründen für die Wahl der einen oder anderen Art der erklärenden Handlung. So kann bei den Phraseologismen, deren Bedeutung überwiegend von Schülern erklärt wird, einerseits fehlendes Wissen über tiefer liegende Zusammenhänge vermutet werden. Andererseits bringen auch die Lehrer in ihren ergänzenden Beiträgen diese Informationen nicht ein und beschränken sich zumeist darauf, bedeutungsähnliche Umschreibungen zu geben. Natürlich kann auch auf Lehrerseite fehlendes Wissen für die gewählte Vorgehensweise verantwortlich sein. Denkbar wäre aber auch, dass die Thematisierung etymologischer Aspekte Inhalt einer Folgestunde ist und aus zeitlichen Gründen bzw. Gründen der didaktischen Vereinfachung darauf verzichtet wird. Für die Wahl der Art der erklärenden Handlung bei den Metaphern lässt sich neben der didaktischen Vereinfachung auch die Annahme des Erklärenden über ein bestimmtes Vorwissen der Hörer als möglicher Grund vermuten. Denn gerade bei den konventionellen Metaphern, deren Bedeutung eher geläufig ist, verzichten die Erklärenden darauf, die Hintergründe, d.h. die Quellbereiche, explizit anzusprechen. Aber auch der Fokus

des Lehrers könnte eine Rolle spielen. Dies könnte genau dann der Fall sein, wenn es nicht um die vollständige kontextuelle Deutung, sondern lediglich um den der metaphorischen Bedeutung verbundenen Aspekt der Bildlichkeit geht, quasi als erster Schritt zur Annäherung an die Metapher.

Leider können diese Vermutungen anhand des Datenmaterials nicht weiter erhärtet werden. Vielleicht tragen aber die weiteren Analysen der grammatikalischen Kategorieerklärungen zu einer genaueren Bestimmung bei.

4. Eigenschaften grammatikalischer Kategorien erklären

Neben den (Wort-) Bedeutungserklärungen sind im Datenkorpus auch Erklärungen zu finden, die sich auf grammatikalische Kategorien und deren semantische, syntaktische und morphologische Eigenschaften beziehen. Zu diesen Kategorien gehören, wie bereits in Kapitel 2 dargestellt, das Nomen bzw. die Nominalisierung, das in allen Klassen als Unterrichtsgegenstand vorgegeben war, Satzglieder (Klasse 7) sowie Haupt- und Nebensätze (Klasse 8). Um die grammatikalischen Kategorien und ihre spezifischen Eigenschaften als Erklärgegenstände und damit das fachwissenschaftliche Erklärungssystem präsent zu machen, beginnen die weiteren Ausführungen mit einer kurzen Übersicht über die konstitutiven Bestandteile der drei Explananda (4.1) Daraufhin erfolgt eine exemplarische Analyse, die die zentralen Untersuchungsaspekte der Erklär-Sequenzen herausstellt (4.2). Die einzelnen Aspekte werden anschließend analysiert (4.3-4.7), bevor eine Zusammenfassung das Kapitel beendet (4.8).

4.1 Die grammatikalischen Kategorien und ihre konstitutiven Bestandteile

Die im Datenkorpus als Explananda vorkommenden grammatikalischen Kategorien zeichnen sich durch spezifische Eigenschaften auf unterschiedlichen Ebenen aus, die als konstitutive Bestandteile für erklärende Handlungen herangezogen werden können. Aus diesem Grund werden die verschiedenen Eigenschaften der einzelnen Explananda als fachwissenschaftliche Grundlage für die Analyse kurz skizziert¹.

Den Anfang bildet die Kategorie *Nomen bzw. Nominalisierung*², der im Rahmen des schulischen (Rechtschreib-)Unterrichts insbesondere bei der (satzinternen) Großschreibung eine zentrale Rolle zukommt (Duden, Bd.1, 2007: 1185ff.). So bedarf es des Wissens über die Kategorie und deren Eigenschaften, um im Schreibprozess eine Entscheidung hinsichtlich der Groß- und Kleinschreibung treffen zu können. Der Duden (2007) deklariert drei solcher Eigenschaften als zentral für die Identifizierung von Nomen und Nominalisierungen in Sätzen bzw. Texten: die Möglichkeit zur Verbindung mit einem Artikel, wobei Artikel im engeren und weiteren Sinn darunter zu verstehen sind (Artikelbindung), die Erweiterbarkeit durch ein vorangestelltes oder nachgestelltes Attribut sowie die Funktion als kasusbestimmtes Satzglied

¹ Als Grundlage für die fachwissenschaftlichen Betrachtungen der grammatikalischen Kategorien dienen verschiedene einschlägige Fachbücher, wobei die Duden-Grammatik (2005) im Zentrum steht, da sie genuin als Gebrauchsgrammatik für die Schule gilt und ihre „Aussagen (...) beziehbar sein müssen auf die praktische Arbeit in der Schule“ (Gallmann/Sitta, 1992: 28).

² Auf die im Duden und anderen Grammatiken verwendete Bezeichnung *Substantiv* bzw. *Substantivierung* wird zugunsten der im Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg vorgeschriebenen Termini verzichtet.

oder Attribut (vgl. ebd.: 1187). Während das erste Erkennungssignal auf eine morphologische Eigenschaft zurückzuführen ist, stehen die beiden anderen im Zusammenhang mit syntaktischen Funktionen des Nomens. Neben diesen beiden Ebenen gibt es noch eine dritte, die zur näheren Bestimmung der Kategorie herangezogen werden kann: die semantische. Gerade die semantischen und morphologischen Eigenschaften bilden die allgemeine Grundlage für die Bestimmung der Substantive:

„Substantive dienen der Bezeichnung von Gegenständen, Lebewesen und abstrakten Begriffen. Sie besitzen in der Regel ein festes Genus (Maskulinum, Femininum, Neutrum) und sind im Numerus (Singular, Plural) und im Kasus (Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ) bestimmt“ (Duden, 2007: 1185).

So werden Nomen auf semantischer Ebene in Konkreta und Abstrakta unterteilt; Konkreta wiederum lassen sich noch weiter spezifizieren in Nomina propria (Eigennamen), Appelativa (Gattungsbezeichnungen), Kollektiva (Sammelbezeichnungen) und Kontinuativa (Stoffbezeichnungen). Bei den morphologischen Eigenschaften sind neben Numerus, Genus und Kasus noch Deklinations- und Wortbildungsgruppen zu beachten³. Für den Bereich der Nominalisierung⁴ ist dabei insbesondere das Wortbildungsverfahren⁵ der Konversion⁶, die Überführung vorhandener Wörter in eine andere Wortart, interessant.

Daneben zeichnen sich Nomen und Nominalisierungen auf syntaktischer Ebene durch ihren spezifischen Gebrauch innerhalb eines Satzes als Subjekt oder Objekt, als adverbiale Bestimmung oder als Attribut aus (vgl. DUDEN, Bd. 4, 1998: 194).

³ Die unterschiedlichen Möglichkeiten der Einteilungen in Deklinations- und Wortbildungsgruppen finden sich u.a. in Engel (1988) und im Duden (1998).

⁴ Auf eine ausführliche Darstellung der Kategorie *Nominalisierung* und der Auseinandersetzung zwischen den lexikalistischen und transformatistischen Ansätzen wird an dieser Stelle verzichtet, da sie für die weiteren Ausführungen irrelevant ist. Näheres findet sich u.a. in Ehrich (1991).

⁵ Unter Wortbildung wird nach Fleischer (1992) „die Produktion von Wörtern (Wortstämmen) auf der Grundlage und mit Hilfe vorhandenem Sprachmaterials“ verstanden, „wobei auch frei bewegliche im Satz nicht vorkommende Bildungselemente verwendet werden können“ (S. 5).

⁶ Die Auffassungen, was genau unter einer Konversion zu verstehen ist, variieren. Während es sich nach Fleischer/Bartz (1992) bei der Konversion „um eine syntaktische Transposition von Wörtern oder Wortgruppen bzw. Sätzen (dann Univerbierung) mit potentieller semantischer Eigenentwicklung und Lexikalisierung ohne Stammvokalsveränderung oder Affigierung“ (S. 48) handelt, versteht Eisenberg (2006) darunter Wortbildungstypen, die keine Formmerkmale oder Formveränderungen gegenüber ihren Basen aufweisen (vgl. ebd: 294). Dabei unterscheidet er zwischen morphologischen und syntaktischen Konversionen. Die morphologische Konversion ist auf einfache Stämme beschränkt, die kein Ableitungsaffix haben und phonologisch gleiche, kategorial und semantisch aber verschiedene Stämme aufweisen. Syntaktische Konversionen, zu denen auch die substantivierten Infinitive und Adjektive der Form „der Gute...“ gehören, behalten ein Flexionselement der Basis bei und sind für ihn keine Wortbildungsmuster. Sie sind Gegenstand der Syntax, da es zu syntaktischen Überlappungen mit dem Infinitiv als Verbform kommt bzw. sie die wesentlichen syntaktischen Kontexte mit Adjektiven gemeinsam haben (vgl. ebd: 296). Darin stimmt er mit Motsch (1999) überein, der substantivierte Adjektive zwar nicht als Konversionen bezeichnet, jedoch die syntaktische Komponente betont, indem er sie als Nominalphrasen mit phonologisch leerem Kern bezeichnet (vgl. ebd. 326ff.).

Damit lassen sich als zentrale Charakteristika bzw. konstitutive Bestandteile der Kategorie *Nomen* bzw. *Nominalisierung* folgende Eigenschaften zusammenfassen:

- **Semantische Ebene:** **Konkrete und Abstrakta**
- **Syntaktische Ebene:** **Großschreibung, Erweiterbarkeit durch Attribute, Satzglied- und Attributfunktion**
- **Morphologische Ebene:** **Kasus, Numerus, Genus (+ Artikelbindung), Endungen, Konversion (Nominalisierung)**

Die Behandlung der Kategorie ***Satzglieder*** gehört in der Schule zu den traditionellen Themen des Grammatikunterrichts. Bei allen Differenzen hinsichtlich der Methoden der Segmentierung sowie der Prinzipien der Klassifizierung (vgl. GALLMANN/SITTA, 1992) besteht ein Konsens darüber, dass Satzglieder als Konstituenten eines Satzes in einer bestimmten syntaktischen Relation zueinander stehen und gemeinsam die Struktur des Satzes bedingen (vgl. u.a. HENTSCHEL/WEYDT, 2003: 335). Damit kennzeichnen die relationalen Begriffe *Subjekt*, *Objekt* oder *Adverbial* „eine Konstituente nicht für sich selbst und unabhängig von der Umgebung, sondern sie kennzeichnen, welche Funktion die Konstituenten innerhalb einer größeren Einheit hat“ (EISENBERG, 2004: 39)

Um die einzelnen Satzglieder und ihre Funktion innerhalb eines Satzes zu bestimmen, kann auf verschiedene Eigenschaften zurückgegriffen werden. Eine erste und syntaktische Eigenschaft ist die Verschiebbarkeit der Satzglieder. So definiert die Duden-Grammatik (2005: 783) das Satzglied auch als „Einheit des Satzes, die allein die Position vor dem finiten Verb besetzen kann“. Diese so genannte Topikalisierung ist Gegenstand der Permutationsprobe (Verschiebe-Probe) und zählt zu den wichtigsten operationalen Verfahren, die zur Ermittlung von Konstituenten eingesetzt werden. Häufig hinzu kommt noch die Ersatz-Probe (Substitutionsprobe), bei der die einzelnen Konstituenten durch einfachere sprachliche Einheiten, zumeist Pronomina, ersetzt werden, weshalb diese Probe auch als Pronominalisierungstest bezeichnet wird. Ihre Wichtigkeit zeigt sich noch in der alten Satzglied-Definition der Duden-Grammatik:

„Satzglieder sind die kleinsten in sich zusammengehörigen Elemente des Satzes (Wörter und Wortgruppen), die sich nur geschlossen verschieben lassen und die zugleich als ganze ersetzbar sind.“ (DUDEN, Bd.4, 1998: 625).⁷

⁷ Bestandteile, die in ein Satzglied eingebettet sind und nur zusammen mit dem übergeordneten Satzglied verschoben werden können, werden als Gliedteile oder Attribute bezeichnet (vgl. Duden, Bd. 4, 1998: 784).

Eine Sonderstellung nimmt dabei die verbale Konstituente, das Prädikat, ein. Seine Verschiebung geht entweder mit einer Änderung des Satztyps einher oder der Satz wird ungrammatisch, womit die Anforderungen der Verschiebeprobe nicht mehr erfüllt sind:

„Dabei [bei der Verschiebeprobe] muss der Satz grammatisch korrekt bleiben, und die Information, die er enthält darf nicht fassbar verändert werden; d.h., es dürfen durch die Verschiebung nur geringfügige Variationen der Information, Verlagerungen in der Gewichtung oder dergleichen, nicht aber wirkliche Veränderungen vorkommen.“ (DUDEN, Bd.4, 1998: 620/621)

Das ist ein Grund, warum das Prädikat nicht den Satzgliedern zugerechnet wird. Als weitere Gründe werden die Prädikative genannt, die zwar zum Prädikat gehören aber als eigenständige Satzglieder gelten sowie die zentrale Rolle, die Verben für das Auftreten bestimmter Satzglieder spielen (vgl. PITTNER/BERMANN, 2007: 40).

Das zentrale Merkmal der Verben, *die Valenz*, wird als zweite syntaktische Eigenschaft für die Klassifizierung der Konstituenten relevant. PITTNER/BERMANN (2007) fassen darunter die Eigenschaft von Voll- und Kopulaverben das Auftreten ganz bestimmter Konstituenten zu fordern oder anders ausgedrückt: „Unter der Valenz eines Verbs versteht man die Leerstellen, die für eine bestimmte Zahl und Art von Ergänzungen (Aktanten, Komplementen) eröffnet werden.“ (ebd.: 45)⁸ Damit lassen sich die Konstituenten funktional in Ergänzungen und Angaben unterscheiden. Unter Ergänzungen (Komplemente) werden obligatorische und fakultative Konstituenten zusammengefasst. Obligatorische werden von einer Wortform verlangt und können in der Regel nicht weggelassen werden; fakultative werden zwar auch verlangt, können aber auch weggelassen werden, ohne dass der Satz ungrammatisch wird. Konstituenten, die nicht verlangt werden und immer fehlen können, heißen Angaben (Adjunkte). Die Unterschiede von Ergänzungen und Angaben fasst Tabelle 4.1.a. zusammen:

Tabelle 4.1.a.: Ergänzungen und Angaben (nach PITTNER/BERMANN, 2007: 47)

Ergänzung (Komplement)		Angabe (Adjunkt)
valenzgebunden		Frei
obligatorisch	obligatorisch oder fakultativ	Fakultativ
Subjekt	Objekte	Adverbiale
vom Verb regiert		nicht vom Verb regiert

⁸ Tesnière (1980: 93) vergleicht den Sachverhalt mit einem Bühnendrama, bei dem der verbale Nexus stets ein Geschehen (Verb), Akteure (Aktanten) und Umstände (Angaben) umfasst.

So wie das Verb auf der Formseite Komplemente vergibt, verteilt es auf der Bedeutungsseite *thematische Rollen* (vgl. Eisenberg, 2004:75), womit eine dritte, semantische, Eigenschaft angesprochen wäre. Mit den thematischen Rollen werden den einzelnen Ergänzungen ganz bestimmte Arten von Beteiligungsrollen zugeschrieben. Nach Gallmann/Sitta (1992: 20f.) lassen sich grob drei Gruppen unterscheiden. Die erste Gruppe bilden diejenigen Rollen, „die am häufigsten vom Verb vergeben werden und als die unmarkierten Rollen anzusehen sind“ (ebd.: 21). Zu ihnen gehören:

- Agens (Handelnder)
- Patiens/Thema (direkt betroffene Person)
- Rezipient (mittelbar betroffene Person)

In der zweiten Gruppe finden sich die markierten Rollen, die den Adverbialen zugewiesen werden. Sie können semantisch weiter bestimmt werden z.B. in lokale, temporale, kausale oder modale Adverbiale. Konstituenten, die keine eigentliche thematische Rolle aufweisen, sondern mit einer anderen eine Prädikationsbeziehungen eingehen, werden der dritten Gruppe zugeschrieben. Sie werden als Prädikative bezeichnet.

Diese Dreiteilung liegt auch der Darstellung der verschiedenen Arten von Satzgliedern in der Duden-Grammatik (2005) zugrunde, die Aktanten, Adverbialie und Prädikative unterscheidet⁹. Zu den Aktanten zählen dabei alle Satzglieder, die in Form einer Nominalphrase in Erscheinung treten bzw. bei bestimmten Verben auch als Präpositionalphrase, d.h. alle Ergänzungen (Subjekt/Objekte). Zur Identifizierung der verschiedenen Aktanten wird häufig die Frageprobe herangezogen: *wer oder was?* (Subjekt); *wen oder was?* (Akkusativobjekt), *wem oder was?* (Dativobjekt), *wessen?* (Genitivobjekt). Mit den Adverbialien werden die näheren Umstände einer Handlung, eines Vorgangs oder eines Zustands angegeben. Diese Klasse ist auf der Formebene äußerst heterogen. So können Nominal-, Adverb-, Adjektiv-, Präpositional- und Konjunkionalphrasen in adverbialer Funktion vorkommen. Nach semantischen Gesichtspunkten lassen sich grob zwei Hauptverwendungsweisen von Adverbialen anführen: Adverbiale, die sich auf die Aussage als Ganzes beziehen, und Adverbiale, die sich auf ein bestimmtes Wort beziehen. Erstgenannte werden als Kommentaradverbialien bezeichnet, die anderen als Situativadverbialien. Situative Adverbialien werden, wie oben bereits angesprochen, zumeist in lokale, temporale, modale

⁹ Im Gegensatz dazu wird bspw. in der IDS-Grammatik (1997: 1031ff.) ein multidimensionales Valenzkonzept für die Einteilung der Phrasen zugrunde gelegt. Die verschiedenen Valenzrelationen werden durch Form- und Bedeutungsrelationen näher bestimmt, wobei das Ziel eine zweifache Unterscheidung der Phrasen in Komplemente und Supplemente darstellt. Diese erfolgt mit Hilfe dreier Testverfahren (Reduktions-, Folgerungs- und Anschlussstest) (vgl. ebd. : 1043) und führt zu drei grundlegenden Komplementtypen (Term-, Adverbial- und Prädikativkomplemente) und weiteren Untertypen sowie drei kategorialen Typen von Supplementen (Satzadverbialia, Verbgruppenadverbialia, Abtönungspartikeln) mit ihren Untertypen (vgl. ebd. 1121).

und kausale Adverbiale und weitere Untergruppen unterteilt (vgl. DUDEN, Bd. 4, 2005: 795f.) und mit Hilfe unterschiedlicher Fragepronomen näher bestimmt. Die dritte Art von Satzgliedern sind die Prädikative. Ihre Aufgabe besteht darin, eine Aussage über eine oder mehrere Phrasen zu machen. Von den Phrasen, auf die sich das Prädikativ bezieht (Bezugsphrase), „steht eine immer außerhalb des Prädikativs“ (ebd.: 798). Ist diese Subjekt, wird von einem Subjektsprädikativ bzw. Prädikatsnomen (vgl. EISENBERG, 2004: 46) oder Gleichsetzungsnominativ (vgl. DUDEN, Bd. 4, 1998: 638) gesprochen; ist sie ein Akkusativ- oder Dativobjekt, handelt sich um einen Objektsprädikativ.

Damit ergeben sich für die Kategorie *Satzglieder* folgende konstitutiven Bestandteile:

- **Semantische Ebene:** **thematische Rollen, Klassifikation in temporal, kausal...**
- **Syntaktische Ebene:** **Topikalisier- und Substituierbarkeit, Komplemente/ Adjunkte**

Der Themenbereich **Haupt- und Nebensätze** bietet eine Vielzahl an Aspekten, die für die Wissensvermittlung herangezogen werden können. Da es in den im Datenkorpus vorkommenden Stunden jedoch ausschließlich um die Unterscheidung von Haupt- und Nebensätzen sowie die Klassifikation der verschiedenen Arten von Nebensätzen geht, beschränken sich die Ausführungen auf diese Aspekte.¹⁰

Zunächst einmal lassen sich die beiden Satzformen, also Haupt- und Nebensatz, strukturell durch den Grad ihrer Selbstständigkeit unterscheiden. Während Hauptsätze als Teilsätze definiert werden, die keinem anderen Teilsatz untergeordnet sind (vgl. DUDEN, Bd.4, 2005: 1028), werden mit dem Terminus *Nebensatz* untergeordneten Teilsätze bezeichnet, die von einem anderen Teilsatz abhängig sind (vgl. ebd.).¹¹ Daneben können weitere Gesichtspunkte für eine nähere Bestimmung herangezogen werden. Für die Hauptsätze beschränken sich die Ausführungen auf den formal-strukturellen Aspekt der Wortstellung; eine Darstellung der verschiedenen Satzmodi wird nicht erfolgen. Im Deutschen ist die Wortstellung im Hauptsatz in der Regel durch eine Zweitstellung des finiten Teils des Prädikats gekennzeichnet, d.h. das Finitum steht an zweiter Satzgliedstelle oder topologisch ausgedrückt: es besetzt die linke

¹⁰ Damit wird auf Definitionen und allgemeine Ausführungen zur Kategorie *Satz* verzichtet. Diese können u.a. in Bütig/Bergenholtz (1995), Duden (2005), Dürscheid (2005) oder Ries (1931) nachgelesen werden.

¹¹ Nicht gleichgesetzt werden dürfen Haupt- und Matrixsätze. Zwar können alle Hauptsätze als Matrixsätze fungieren, aber nicht alle Matrixsätze sind Hauptsätze. So können auch Nebensätze für weitere Nebensätze als Matrixsätze dienen, je nach Grad ihrer Unterordnung (vgl. u.a. Hentschel/Weydt (2000: 411) oder Dürscheid (2005: 57).

Satzklammer. Handelt es sich um ein mehrteiliges Prädikat, eine verbale Klammer, ist der nicht-finite Teil in der rechten Satzklammer zu finden. Bei einigen Hauptsatztypen ist aber auch die Frontstellung des finiten Verbs möglich. Man spricht hier auch von Inversion und sogenannten Stirnsätzen (vgl. HENTSCHELI/WEYDT, 2003: 432ff.). Zu diesen Stirnsätzen gehören Entscheidungsfragen, Befehlssätze, Ausrufesätze sowie Wunschsätze. Mit Ausnahme des Prädikats, sind die anderen Satzteile in ihrer Stellung nicht festgelegt. Das Vorfeld (Position vor der linken Satzklammer) kann durch jeden beliebigen Satzteil besetzt werden, allerdings immer nur durch einen; mehrere sind in der Regel nicht möglich. Im Mittelfeld (Position zwischen der linken und rechten Satzklammer) können mehrere Satzteile relativ frei platziert werden, in Abhängigkeit von der Bedeutung bzw. dem jeweiligen Satzakzent. Konventionen für die unmarkierte Reihenfolge der Objekte sind dennoch zu verzeichnen: Dativobjekt vor Akkusativobjekt, Akkusativobjekt vor Genitivobjekt sowie Kasusobjekte vor Präpositionalobjekt. Das Nachfeld bleibt zumeist leer oder wird durch einen Nebensatz, der eine bestimmte Funktion für den Hauptsatz einnimmt bzw. eine sonstige ausgegliederte Konstituente des Satzes besetzt.

Die Funktion von Nebensätzen für den Hauptsatz ist ein Kriterium, nach dem man Nebensätze klassifizieren kann. Daneben können noch formale und semantische berücksichtigt werden. Unter formaler Perspektive lassen sich Nebensätzen nach „ihrer Stellung, ihrer Einbettungstiefe oder nach ihrem Einleitewort (...) klassifizieren“ (DÜRSCHIED, 2005: 59). Steht ein Nebensatz vor dem Hauptsatz, spricht man von einem Vordersatz oder einer Linksrekursion, steht er danach, ist es ein Nachsatz oder eine Rechtsrekursion. Eingeschobene Nebensätze bezeichnet man auch als Zwischensätze oder Einbettungen. Mit der Einbettungstiefe ist der Grad der Abhängigkeit vom Hauptsatz gemeint (vgl. weiter oben). Nebensätze mit Einleitewort können nach den verknüpfenden Elementen weiter unterteilt werden. So gibt es Sätze, die durch subordinierende Konjunktionen angeschlossen werden (Konjunktionalsätze), solche, die durch eine Relativphrase (Relativsatz) angefügt werden und Sätze, die durch ein Interrogativum (Interrogativsätze) mit dem Hauptsatz verknüpft werden. Relativ- und Interrogativsätze heißen auch Pronominalnebensätze bzw. Pronominalsätze, da ihr Einleitewort zumeist ein Pronomen oder Pronominaladverb ist (vgl. DUDEN, BD.4, 2005: 1035). Uneingeleitete Nebensätze werden nach der Stellung und Form des Verbs in Verberst- und Verbzweitsätze, satzwertige Partizipphrasen und Infinitivphrasen unterschieden.

Da Nebensätze „sich zum übergeordneten Satz meist wie Satzglieder oder Gliedteile“ (ebd.: 1036) verhalten, können sie auch nach denselben syntaktischen Funktionen, ihrem Satzglied-

wert, bestimmt werden. Frei verschieb- und pronominalisierbare Nebensätze, haben Satzgliedfunktion und werden Gliedsätze genannt. Zu ihnen zählen die Subjekt-, Objekt-¹², Adverbial- oder Prädikativnebensätze. Sie können weiter danach unterschieden werden, ob sie vom Verb/Adjektiv regierte Nebensätze (Ergänzungssätze) sind, oder nicht (Angabesätze).¹³ Den Kernbereich der Angabesätze bilden konjunkional eingeleitete Nebensätze. Nebensätze, die nicht verschieb- und ersetzbar sind, also als Teil eines Satzgliedes fungieren, heißen Gliedteilsätze (vgl. DUDEN, 2005: 1036). Es handelt sich dabei um sogenannte Attributsätze, die prototypisch Relativsätze sind. Darüber hinaus gibt es Nebensätze, die keine syntaktische Funktion im übergeordneten Satz einnehmen, die weiterführenden Nebensätze. Als Sonderform der Attribute sind sie „Attribute des gesamten vorhergehenden Satzes und nicht nur eines Satzgliedes“ (HENTSCHEL/WEYDT, 2003: 425). Sie können ausschließlich nach dem Satz stehen, auf den sie sich beziehen, und werden durch Relativpronomina und – adverbien eingeleitet (vgl. ebd.).

Der Duden-Grammatik (2005) folgend, werden die eingeleiteten Nebensätze in einer dritten und letzten Perspektive noch semantisch eingeordnet. Diese Einteilung orientiert sich am Verhältnis, das zwischen den Teilsätzen innerhalb eines Satzgefüges besteht und besonders gut an den Nebensätzen abzulesen ist. Sie wird mit Hilfe zweier Oppositionen vollzogen: +/- relativ und +/- adverbial (vgl. ebd.: 1037). So werden Relativsätze zunächst von allen anderen Nebensätzen unterschieden, da „sie sich auf ein Element im übergeordneten Satz beziehen“ während „die Semantik der übrigen Nebensätze mit ihrem Satzgliedwert“ zusammenhängt (ebd.). Diese übrigen Nebensätze lassen sich wiederum in Inhaltssätze, also nicht relative Subjekt-, Objekt- und Prädikativnebensätze, und Verhältnissätze, (nicht relative) Adverbialnebensätze, sowie verwandte weiterführende Nebensätze untergliedern (vgl. ebd.). Je nachdem, ob der Relativsatz für das Verstehen des Bezugselementes notwendig ist oder nicht, wird von engem bzw. restriktivem Bezug und lockerem bzw. nicht restriktivem gesprochen. Außerdem können Relativsätze sich auf den gesamten vorangehenden Satz beziehen (weiterführende Relativsätze), ihnen kann das wiederaufnehmende Element fehlen oder das Bezugswort im übergeordneten Satz muss hinzugedacht werden (freier Relativsatz). Bei den Inhaltssätzen lassen sich die Interrogativnebensätze von Nebensätzen mit neutraler Bedeutung abgrenzen. Alle übrigen Inhaltssätze beziehen sich entweder auf die Redewiedergabe einer anderen Person oder auf Fakten, Annahmen, Wünsche oder

¹² Während der Duden (2008) die Objektsätze in verschiedene Kasus unterscheidet, lehnen dies andere Grammatiken ab, „da Sätze nicht dekliniert werden können und ihre Form (...) in keiner Weise von der Rektion des Verbs abhängig ist.“ (Hentschel/Weydt, 2003: 421)

¹³ Eine genuin valenzorientierte Klassifikation der Nebensätze findet sich in Eisenberg (2004: 318ff.), der eine Einteilung in Komplement- und Adjunktsätze sowie attributive Nebensätze vornimmt.

Vergleiche¹⁴. Kernbereich der Verhältnissätze sind die konjunktional eingeleiteten Nebensätze (ohne dass- und ob-Sätze)¹⁵. Sie stellen zusammen mit weiteren Mitteln „den Zusammenhang der einzelnen Teilaussagen eines Textes sicher“ (DUDEN, Bd.4, 2005: 1057). Dabei wird bei den unterordnenden Konnektoren von sechs Bedeutungsgruppen (ebd.: 1085) ausgegangen, die in zwölf semantischen Unterarten¹⁶ weiter differenziert werden.

Ein Überblick fasst die einzelnen Perspektiven der Nebensatz-Klassifikation nochmals zusammen (nach PITTNER/BERMANN, 2007: 115):

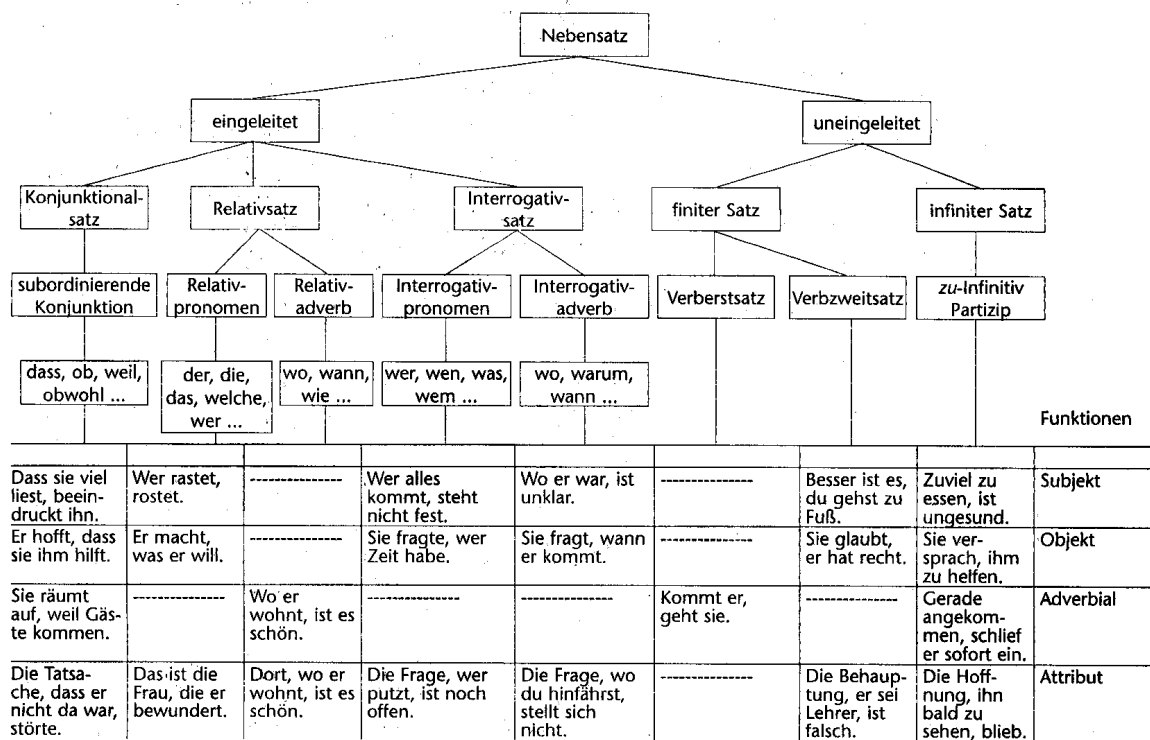


Abbildung 4.1.a.: Übersicht Nebensätzen (aus PITTNER/BERMANN, 2007:115)

¹⁴ Besonderheiten der indirekten Rede und der faktiven dass-Sätze sind in der Duden-Grammatik (2008: 1052ff.) nachzulesen.

¹⁵ Hinzu kommen uneingeleitete Verberstnebensätze, satzwertige Infinitivphrasen sowie satzwertige Partizip- und Adjektivphrasen.

¹⁶ Eisenberg dagegen unterscheidet die Adverbialsätze lediglich in drei große Gruppen: temporal, kausal, konditional (vgl. Eisenberg, 2004: 332ff.); Pittner/Bermann (2007: 111f.) wählen vier große Gruppen: temporal, kausal, modal, lokal.

Abschließend bleiben damit folgende zentrale Eigenschaften von Haupt- und Nebensätzen festzuhalten¹⁷:

- **Semantische Ebene:** +/- eigenständig (HS/NS), NS-Klassifikation in temporal, kausal...
- **Syntaktische Ebene:** Verbstellung, Satzgliedfunktion, +/- Einleitewort (NS)

Mit dem fachwissenschaftlichen Erklärungssystem als Hintergrund kann nun die exemplarische Analyse durchgeführt werden, um die das Explanandum übergreifenden Aspekte der Kategorie-Erklärungen herauszuarbeiten.

4.2 Exemplarische Analyse

Für die exemplarische Analyse wurden drei Erklär-Sequenzen aus den Stunden zu den Nomen bzw. Nominalisierungen ausgewählt, die im Zusammenhang mit der morphologischen Eigenschaft *Genus* stehen. Während in der ersten Sequenz (HS7) eine Folge der Eigenschaft, die Artikelbindung, als Erkennungssignal für die Großschreibung nominalisierter Verben Gegenstand ist, wird in der zweiten Sequenz (GY8) die Eigenschaft an sich thematisiert. Die dritte Sequenz (RS8) schließlich verbindet die morphologische Eigenschaft mit der Artikelbindung.

Im ersten Beispiel lässt die Lehrerin der Hauptschule Klasse 7 nach einer Sammlung von Erkennungssignalen für die Großschreibung verschiedene Schüler auf einer OHP-Folie Wörter unterstreichen, die eigentlich keine Nomen sind, dennoch aber großgeschrieben werden. Nachdem die Schüler sämtliche nominalisierte Verben unterstrichen haben, eröffnet die Lehrerin den Ausschnitt, indem sie die Aufmerksamkeit der Schüler auf die der Konversion zugrunde liegende Wortart fokussiert:

- HS7: *Erkennungssignal Artikel (Kontraktion)*

[1]	
	L was sind denn des für wörter eigentlich .. die da jetzt groß :
[2]	
	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 10%;">L</div> <div style="width: 40%;">geschrieben sind . florian</div> <div style="width: 10%; text-align: center;">/ /</div> <div style="width: 30%; text-align: right;">du . was ist LERNen .</div> <div style="width: 10%; text-align: right;">:</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 10%;">S1</div> <div style="width: 80%; text-align: right;">schweigt</div> </div>
[3]	
	L AUFPassen . SAMMeln . RECHnen . REparieren .. was sind denn

¹⁷ Zu erwähnen ist noch, dass die Unterscheidung von Haupt- und Nebensatz im Rahmen der Unterrichtsstunden auch als wichtiges Kriterium für die Kommasetzung angesprochen wurde. So wird im Unterricht insbesondere die Grundregel *Komma zwischen Teilsätzen* bei der Thematisierung der Interpunktion herangezogen, für die die Fähigkeit zur Identifizierung von Nebensätzen grundlegend ist (vgl. §71-74; Duden, 2007: 1198ff.).

[4]			/	:	
L	das für wörter	tunwörter (2sec)	oder in klasse		
S1		tunwörter			
[5]		:	/	!	!
L	sieben sagen wir	verben	. danke mirco ..	verben	
S1		verben			
S2		verben			
		flüsternd			
[6]					
L	\	ok .. des sind verben.. und VERben	schreibt man eigentlich	/	.
[7]					
L	/	.	ali	klein .. jetzt sind die aber hier groß .. und da	:
S3		klein			
[8]					
L	wollen wir uns heut n bisschen eben gedanken drüber machen und				
[9]					
L	des n bisschen üben (2sec)	+	WARum	schreibt man die denn groß ..	:
[10]					
L	.. und ihr habts ja eigentlich auch gleich mit unterstrichen				
[11]					
L	+	.. sigNALwörter sind da (2sec)	alex		/
S4				ja weil da un/ also da	
[12]					
L				ja was denn für	
S4	vorn und da vorn so immer davor son wort steht				
[13]					
L	/	eins .. zum beispiel bei/ bei/ hier	:		
S4			zeigt auf OHP-Folie	im rechnen	
[14]					
L	/	was steht da für eins	/	ein .. was isch es ..	/
S4		weil DAS rechnen DAS			
[15]					
L	/	was hasch vorher gsagt	ein beGLEIter .. ein/		
S4		ein begleiter			
[16]					
L	!	.. ein artikel .. DAS .. ok ... des isch ganz klar ...	\		
[17]					
L		was isch denn HIER	kann man ja wieder		
S4		zeigt auf OHP-Folie	beim rechnen		
[18]					
L	:	auseinanderziehen	BEI . DEM und dem is ja auch n artikel ..		
S4		ja			
[19]					
L		da wirts a bissle schwieriger HIER .. aber ZUM reparieren	:		
S4		zeigt auf OHP-Folie			zu

[20]	
L	:
S4	zu . dem . auch wieder .. BEIM sammeln bei . dem . dem bei dem
[21]	
L	+
	im rechnen habn wir schon gesagt .. VOM rauchen . von . dem ..
[22]	
L	es sind also alles begleiter . mit in dem fall/ mit einem
[23]	
L	\
	artikel drin .. gut

Mit einer Frage der Lehrerin nach der ursprünglichen Wortart der Nominalisierungen beginnt der Ausschnitt. Dabei spricht sie einen Schüler direkt an, der sich nicht gemeldet hat, sodass ein L-initiiertes turn-Zuteilungsverfahren vorliegt. Durch die Verwendung der Modalpartikel *eigentlich* weist die Lehrerin die Schüler auf die Besonderheit der Beispielwörter und damit auch implizit auf das Wortbildungsverfahren der Konversion hin (Fl. 1, 2). Als der angesprochene Schüler keine Antwort gibt, konkretisiert die Lehrerin ihre Fragestellung dahingehend, dass sie dem Schüler die Wörter, auf die sich ihre Frage bezieht, explizit nennt und ihre Aufgabenstellung nochmals wiederholt (Fl. 2-4). Nun führt S1 die gesuchte Wortart an, allerdings mit einer Terminologie, die eher in der Primarstufe geläufig ist. Vermutlich aus diesem Grund bestätigt die Lehrerin zwar zunächst die Bezeichnung, hakt aber umgehend nach, wie die für Klasse 7 adäquate lautet (Fl. 4, 5). Nach einer kurzen Einhilfe eines Mitschülers (S2) kann S1 diese schließlich nennen, worauf sich die Lehrerin zunächst bei S2 bedankt, die Bezeichnung wiederholt und zur Schreibweise von Verben übergeht (Fl. 6, 7). Auch bei dieser Fragestellung greift die Lehrerin auf ein L-initiiertes turn-Zuteilungsverfahren zurück und ruft einen sich nicht meldenden Schüler (S3) direkt auf, der die gewünschte Antwort umgehend anführt (Fl. 7). Damit sind die Besonderheiten dieser grammatikalischen Kategorie angedeutet und die Lehrerin leitet zu ihrem für die Stunde geplanten Schwerpunkt über, indem sie die Schüler auf einen Widerspruch aufmerksam macht (Fl. 7). Darin hebt sie die Großschreibung explizit hervor und kündigt gleichzeitig den Inhalt der weiteren Stunde an (Fl. 7-9). Mit ihrer Formulierung „*wollen wir uns (...) gedanken darüber machen*“ bezieht die Lehrerin einerseits die Schüler aktiv in die Stunde bzw. den weiteren Verlauf ein, andererseits fordert sie die Schüler damit bereits indirekt auf, sich mit der Besonderheit der Beispiele gedanklich zu befassen. Bevor jedoch, wie angekündigt, zu den Übungen gewechselt werden kann, möchte die Lehrerin eine Erklärung bzw. Begründung für die Großschreibung der Beispielwörter hören, zu der sie, ausgelöst durch eine Warum-Frage, gelangen möchte (Fl. 9, 10). An dieser Stelle beginnt die eigentliche Erklär-Sequenz. Mit Hilfe der vorangehenden Beispiele, die eine Stellvertreterfunktion für das Explanandum

Nominalisierung einnehmen, soll veranschaulicht werden, wann Verben großzuschreiben sind, d.h. die Schüler sollen selbst erkennen, welche Signale es für die Großschreibung von Verben (und Adjektiven) gibt und diese verbalisieren. Damit beinhaltet diese Sequenz den ersten Schritt zur Annäherung an das Phänomen sowie an den zentralen Aspekt der Stunde. Obwohl die Lehrerin den Schülern durch ihre Äußerungen eine aktive Rolle bei der Klärung einräumt, lässt sie ihnen nicht genügend Zeit zum Überlegen, sondern liefert umgehend zwei Winks, die zur die Beantwortung der Frage entscheidend weiterhelfen (Fl. 12, 13). Mit einem L-S-initiierten turn-Zuteilungsverfahren beteiligt sie einen Schüler (S4). Dieser greift in seiner kausalen Antwort den Wink der Lehrerin (Signalwörter) auf und beschreibt dessen Position vor den Nominalisierungen (Fl. 11, 12). Die doch eher vage unsichere Antwort, die sich durch mehrere Satzabbrüche auszeichnet, veranlasst die Lehrerin zu einer Nachfrage, die den Schüler zur Konkretisierung seiner Antwort an einem Beispiel führen soll (Fl. 13, 14). Anstatt das Signalwort zu nennen, nennt S4 das Beispiel- sowie das Signalwort, weshalb es zu einer erneuten Nachfrage kommt. Auch bei seinem zweiten Präzisierungsversuch gelingt es dem Schüler nicht, das konkrete Signalwort, die Kontraktion *im*, anzuführen, sondern er entscheidet sich dafür den bestimmten Artikel anzuführen (Fl. 14). Daraufhin entscheidet sich die Lehrerin auf eine allgemeinere Ebene zu wechseln und nach der Wortart des Signalwortes zu fragen. Dabei gibt sie den S4 einen Wink, der sich auf eine vorausgehende Unterrichtssituation bezieht, in der der Schüler verschiedene Artikel als Erkennungssignale für die Großschreibung aufgezählt hat (Fl. 14, 15). Nachdem S4 schließlich die gewünschte Antwort gegeben hat, wiederholt die Lehrerin diese und präzisiert sie in Form einer Fachbezeichnung (Artikel), bevor sie auf ein weiteres Beispielwort auf der OHP-Folie zeigt (Fl. 15-17). Die Frage, ob die Lehrerin die Fachbezeichnungen als Synonyme versteht oder *Artikel* als besondere Form des Begleiters muss an dieser Stelle noch offen bleiben. S4 nennt jedenfalls das nächste gewünschte Beispiel inklusive davor stehendem Signalwort, worauf die Lehrerin die Besonderheit des Artikels, der Kontraktion, expliziert und nach einer Bestätigung durch S4 konkretisiert, indem sie die Kontraktion „auseinander zieht“ und den Artikel als zentralen Bestandteil markiert (Fl. 17, 18). Das auf der OHP-Folie folgende Beispielwort lässt die Lehrerin mit dem Argument „da wird=s a bissle schwieriger“ aus, bevor sie Signalwörter weiterer Nominalisierungen durch S4, zerlegt in ihre beiden Bestandteile, anführen lässt (Fl. 19-21). In ihrem letzten, die Sequenz beendenden turn, wiederholt die Lehrerin zunächst die Schülerantwort bestätigend, weist auf ein Beispielwort hin, das bereits behandelt wurde, und führt schließlich selbst noch ein Nominalisierung mit ihrem Signalwort an. Zuletzt hebt sie nochmals die Besonderheit der Signalwörter, der Kontraktionen, hervor. Durch ihre

Formulierung „*Begleiter (...) mit einem Artikel drin*“ wird nun deutlich, dass sie Artikel als eine besondere Form von Begleitern versteht, zu denen auch die Kontraktionen gehören. Mit einer typischen Schlusspartikel beendet die Lehrerin die Sequenz (Fl. 22, 23).

Der Ausschnitt beginnt mit einer Art Hinführung zur eigentlichen Erklär-Sequenz, in der die Lehrerin, ausgelöst durch eine Was-Frage, zunächst noch einmal die Besonderheit des Explanandums fokussieren lässt, die im bisherigen Verlauf der Stunde thematisiert wurden. Im Rahmen dieser Fokussierung scheint der Gebrauch der korrekten bzw. für die Schule adäquaten Fachbezeichnung der einzelnen Kategorien eine gewisse Rolle zu spielen, denn die Lehrerin greift hierzu durch eine präzisierende Nachfrage ein. Nachdem die Besonderheit nochmals herausgestellt worden ist, schließt die Lehrerin die eigentliche, die Erklär-Sequenz auslösende Initiierung an, indem sie mit einer Warum-Frage die Aufgabe explizit formuliert und dabei die für das Explanandum stellvertretend stehenden Beispielwörter implizit nennt. Damit liegt einerseits ein L-initiiertes turn-Zuteilungsverfahren, d.h. eine lehrerinitiierte Erklär-Sequenz, vor, andererseits lässt sich diese Sequenz dem Typ *Erklären-warum* zurechnen, da mit der Sequenz die erste Fokussierung des Explanandums bzw. die erste Annäherung an das Explanandum der Stunde, die Kategorie *Nominalisierung*, erfolgt. Auffällig ist zudem, dass die Lehrerin den Schülern keine Zeit einräumt sich mit der Frage zu befassen, sondern umgehend zwei Winks einfließen lässt, die bei der Beantwortung weiterhelfen. Trotz des doppelten Winks folgt eine erste eher vage, unsichere Schülerantwort, die eine Art Paraphrase des Winks darstellt und die Lehrerin zu Nachfragen veranlasst. Diese Nachfragen zeichnen sich durch eine sehr enge Führung durch die Lehrerin aus, die auf Schülerseite lediglich kurze (Einwort-) Antworten zulassen. Damit erinnert diese Vorgehensweise einerseits an die Regiefrage, die EHLICH/REHBEIN (1982) als für das Handlungsmuster des Lehrervortags mit verteilten Rollen typische Fragetechnik darstellen, und deckt sich andererseits mit der von WUTTKE (2005) gemachten Feststellung, dass auf Schülerseite eher selten qualitativ höherwertige Antworten vorkommen. Aus diesem Grund kann auf Schülerseite in der Kernphase auch nicht von erklärenden Handlungen gesprochen werden, vielmehr füllen die Schüler durch ihre kurzen Antworten die entsprechenden Lücken des Lehrplans. Dafür übernimmt die Lehrerin eine aktive und wichtige Rolle bei der Erarbeitung der zentralen Aspekte in dieser Phase, die mit Nachfragen und Veranschaulichungen deutlich über das Feedback-Geben und die Rederechtsverteilung hinausgehen. Der Abschluss der Sequenz ist ebenfalls in Lehrerhand. Neben einer typischen Schlusspartikel ist zudem eine Handlung zu erkennen, mit der die Lehrerin nochmals die

zentralen Aspekte zusammenfasst. Mit Blick auf die Unterscheidung von Erklären₁ und Erklären₂ ist diese Sequenz dem Erklären₁ zuzurechnen. So wird zwar ein Grund für die Großschreibung des Explanandums angeführt, allerdings wird dieser nicht auf die zugrunde liegenden Zusammenhänge, die morphologische Eigenschaft, zurückgeführt, sondern als an der Oberfläche wahrnehmbares Signal behandelt. Sicherlich stellt diese Vorgehensweise eine adäquate Strategie für die Handlungsbefähigung der Schüler im Bereich der Groß- und Kleinschreibung dar, die nicht umsonst als eine der häufigsten Proben für die Entscheidung der Groß- und Kleinschreibung fungiert. Allerdings erfahren die Schüler auf diese Weise nichts darüber, warum es zur Großschreibung kommt und welche Funktionen damit einhergehen.

In der achten Klasse des Gymnasiums werden mit Hilfe eines Arbeitsblattes in Form eines Lückentextes¹⁸ die zentralen Merkmale von Nomen an Beispielen erarbeitet. Dabei hatten die Schüler zunächst Zeit in Einzel- oder Partnerarbeit die Lücken zu füllen, bevor eine gemeinsame Besprechung anstand. Neben verschiedenen Begleitern, die als ebenfalls als Erkennungssignale thematisiert werden, spielen auch die morphologischen Eigenschaften eine Rolle. Am Beispiel der Eigenschaft *Genus*, die anhand der Beispielwörter *ein Schüler*, *eine Schülerin* erkannt werden sollte, wird das Vorgehen der Lehrerin bei der gemeinsamen Besprechung dargestellt:

- GY 8: *Genus*

[1]			/	/	
L	jasmin . des nächste machen	ok			
S1	meldet sich	nickt			ich hab nomen haben eine
[2]			:		
L		jawoll gut .. weiß noch jemand wie			
S1	WEIBliche und MÄNNliche form				
S2	meldet sich				
[3]		/	/		
L	des heißt (1sec) vera				maskulinum und
S2		maskulinum und femininum			
[4]		:	:		
L	femininum und der überbegriff dafür (1sec) anke			genus .	
S3	meldet sich			genus	
[5]		\	- - - - -	:	:
L	genau . grammatikalisches geschlecht . also nomen haben ein				
[6]					
L	grammatikalisches geschlecht . in klammer genus				
	schreibt „Grammatikalisches Geschlecht (Genus)“				

¹⁸ vgl. Anhangband S. 68

Die Sequenz beginnt durch ein S-initiiertes turn-Zuteilungsverfahren, bei dem eine Schülerin (S1) ihre Bereitschaft zur Übernahme des Rederechts durch Melden signalisiert. Nachdem sich die Lehrerin durch eine Nachfrage über die Redebereitschaft von S1 vergewissert hat, erteilt sie dieses (Fl. 1). In ihrem Beitrag greift S1 die Formulierung des Lückensatzes auf dem Arbeitsblatt auf und füllt die Lücken mit der deutschen Bezeichnung der aus den Beispielwörtern abgeleiteten morphologischen Eigenschaft (Fl. 1, 2). Unmittelbar im Anschluss an das bestätigende Feedback stellt die Lehrerin die Frage nach der entsprechenden Fachbezeichnung an die Klasse. Obwohl sie dabei nicht erwähnt, dass sie den Terminus hören möchte, wird diese von S2 umgehend genannt (Fl. 2, 3). Trotz der richtigen Antwort, die die Lehrerin durch eine Rephrasierung als positiv bestätigt, hakt die Lehrerin nochmals nach und möchte den Überbegriff für die beiden Genera, d.h. die Fachbezeichnung der morphologischen Eigenschaft, hören. Auch diese Benennung kann ein Schüler (S3) ohne Schwierigkeiten liefern (Fl. 3, 4). Mit einer positiven Bestätigung reagiert die Lehrerin auf die Schülerantwort, bevor sie in einer Art Erläuterung noch die deutschsprachige Entsprechung der Fachbezeichnung anführt. Den Abschluss des turns bildet die Ausformulierung des Lückensatzes, der gleichzeitig auch schriftlich auf der OHP-Folie notiert wird. Dabei verbalisiert die Lehrerin sogar den Vorgang, bei dem sie ihre Übersetzung der Fachbezeichnung in Klammern anfügt (Fl. 4-6).

Bedingt durch das Arbeitsblatt als Vorlage, dessen Besprechung chronologisch abläuft, beginnt diese Sequenz durch ein S-initiiertes turn-Zuteilungsverfahren. Die Schüler kennen die zugrunde liegende Aufgabenstellung (*welches* Nomenmerkmal/-signal erkennt ihr?) und wissen, welcher Aspekt als nächster besprochen werden wird und können sich daher selbstinitiativ um das Rederecht bewerben. Damit einher geht jedoch die Schwierigkeit für die Lehrperson abzuschätzen, ob der sich meldende Schüler bereits zum neuen oder noch zum alten Aspekt einbringen möchte, was in der Nachfrage der Lehrerin zum Ausdruck kommt. Angelehnt an die auf dem Arbeitsblatt vorgegebene Formulierung führt S1 die gesuchte morphologische Eigenschaft an, die sie im Vorfeld mit Hilfe der Beispielwörter erkannt hat. Diese Vorgehensweise kann nur dann gelingen, wenn die Schüler bereits über das entsprechende Wissen verfügen und anhand der Beispielwörter aktivieren können. Während in der ersten Sequenz das nötige Vorwissen zu Beginn der Stunde zunächst (wiederholend) aufgegriffen wird, geht die Lehrerin in dieser Klasse davon aus, dass die Schüler über dieses verfügen und es keiner expliziten Wiederholung mehr bedarf. Hier übernehmen die Beispielwörter die Funktion der Aktivierung des Vorwissens. Dagegen nimmt der Gebrauch der Fachbezeichnung(en) auch in dieser Sequenz einen Großteil der Zeit in Anspruch.

Ebenfalls durch eine sehr enge Führung der Schüler in Form von Regiefragen gelangt die Lehrkraft zu den entsprechenden fremdsprachigen Fachbezeichnungen. Hinzu kommt jedoch die Übersetzung einer Bezeichnung durch die Lehrerin ins Deutsche. Insgesamt übernehmen die Schüler in der Kernphase die Rolle der Stichwortgeber bzw. Lückenfüller, denn ihre Antworten dienen einzig dazu den schriftlich vorliegenden Lückentext aufzufüllen und damit eine Art Merkblatt zu den wichtigsten Eigenschaften der Nomen entstehen zu lassen. Die Lehrerin steuert damit die Sequenz nicht nur durch ihre enge Fragestellung, sondern auch durch das vorliegende Arbeitsblatt. Auch am Ende der Sequenz liegt die Tätigkeit auf Lehrerseite, die sich in einer zusammenfassenden Handlung in mündlicher und schriftlicher Form zeigt. Dabei scheint das schriftliche Fixieren der Ergebnisse, ein zentrales Moment der Stunde zu sein, das schließlich zu einem Merkblatt über Nomen führt. Insgesamt ist die Sequenz dem Erklärtyp *Erklären-welche(r,s)* zuzurechnen und erinnert durch die starke Steuerung der Lehrerin stark an das Handlungsmuster *Lehrervortrag mit verteilten Rollen*, bei dem der Vortrag den Schülern sogar in schriftlich fixierter Form, als Arbeitsblatt, vorliegt. Hinsichtlich des Erklärens lassen sich die (Schüler-) Beiträge tendenziell als wissensvermittelnde Assertionen und damit als Erklären₁ bezeichnen. So wird die Besonderheit des grammatikalischen Geschlechts nicht hervorgehoben, sondern die Ausführungen beschränken sich auf die Erwähnung der Fachbezeichnungen und der entsprechenden Übersetzungen, wodurch keine tieferen Zusammenhänge expliziert werden.

Wie diese tieferen Zusammenhänge zwischen der morphologischen Eigenschaft *Genus* und der Artikelbindung zum Ausdruck gebracht werden können, zeigt das dritte Beispiel aus der achten Klasse der Realschule. Entlang des §55 im Rechtschreibduden (vgl. Duden, 2007:), der allen Schülern vorliegt, greift der Lehrer verschiedene Eigenschaften von Nomen auf, so auch die Eigenschaft *Genus*:

- RS8: *Genus*

[1]	L	es gibt MERKmale über das abstrakt und konkret gibt es MERKmale
[2]	L	! für substantive .. darüber hinaus . also mehr merkmale . ich :
[3]	L	WEISS erstens dass sie ein FESTes genus . besitzen .. was heißt !
[4]	L	genus(2sec) schau dir das mal an was dahinter steht in klammern !

[5]		:	/	
L	.. dann kannst du vielleicht	genus übersetzen (1sec)	ja	
S1		<i>meldet sich</i>		
[6]	S1	also maskulinum	isch der femininum	isch die und neutrum
[7]		:	/	
L	was ist/ was heißt also	genus		NEIN
S1	das	<i>zeigt auf S2</i>		
S2			der die das	
SS		<i>melden sich</i>		
[8]		:	/	
L	he .. dann hieß es ARTIKel.	ja		nein
S3		<i>zeigt auf S3</i>		<i>zeigt auf S4</i>
			personen	
[9]		!	!	
L	ge. schlecht .. und zwar	ich sage es gleich dazu		
S4	geschlecht			
[10]		+	:	/
L	grammatikalisches geschlecht . ja (2sec)	weil grammatikalisches		:
[11]	L	geschlecht und WIRKliches geschlecht	nicht immer	
[12]	L	übereinstimmen .. ich sage nur ein beispiel ..	DAS MÄDchen ..	
[13]			/	
L	vom biologischen geschlecht weiblich	aber HIER in der SPRACHE		
[14]		/		
L	(2sec) hm	neutrum . sächlich ja . also übersetzen wir		
S5		neutrum		
		<i>meldet sich</i>		
[15]		/		
L	maskulinum . sags nochmal			NEIN
S1		<i>schaut S1 auffordernd an</i>		der
[16]		/	/	
L	männlich . femininum		weiblich und neutrum	
S1	männlich		weiblich	
[17]	L	ähm sächlich sagt man als übersetzung (2sec)		
S1	sächlich			
[18]		/	+++++	
L	grammatikalisches geschlecht . ja . und DIESES	grammatikalische		
[19]		+++++	/	
L	geschlecht jetzt kommst DU . wird WIE angezeigt ..	durch einen		
		<i>blickt S2 an</i>		
[20]		:	!	!
L	artikel . auf deutsch auch ge . schlechts.	wort .. was		
S2	artikel			

für das Beispielwort auf Anhieb richtig ist, muss sich S1, den der Lehrer bewusst an dieser Stelle auffordert, bei der Übersetzung zu *maskulinum* verbessern. Die Übersetzung der Bezeichnungen für das weibliche und neutrale Geschlecht gelingt ihm besser (Fl. 15-17). Nachdem die Fachbezeichnungen der einzelnen Genera übersetzt sind, greift der Lehrer nochmals die Übersetzung der Eigenschaft auf und stellt durch seine Frage einen Bezug zu den zu Beginn der Sequenz genannten *Artikeln* her. Dabei blickt er S2, der die Artikel anfangs fälschlicherweise anführte, auffordernd an und lässt ihn seine Antwort quasi wiederholen (Fl. 18-20). Anschließend übersetzt der Lehrer die Fachbezeichnung und macht dadurch zunächst noch eher implizit den Zusammenhang zwischen Artikel und Genus sichtbar, bevor er die einzelnen Artikel aufzählen lässt (Fl. 20-22). Nach einer Nachfrage an einen Schüler, die den Wissenszuwachs durch die Erklär-Sequenz thematisiert, fasst der Lehrer abschließend die zentralen Wissens Elemente zusammen und stellt nochmals explizit den Bezug zwischen dem Substantivmerkmal *Genus* und den Artikeln her (Fl. 22-25).

Auch diese dritte Erklär-Sequenz wird lehrerseitig durch eine Frage (mit Wink) in einem L-S-initiierten turn-Zuteilungsverfahren begonnen. Dabei wird das Explanandum explizit angeführt und damit für die Schüler deutlich mit einer Was-Frage fokussiert, sodass hier vom Typ *Erklären-was* ausgegangen werden kann. Während die Schüler in den vorangehenden exemplarischen Transkripten zumindest vereinzelt auch die Möglichkeit hatten, komplexerer Beiträge einzubringen, steuert der Lehrer die komplette Kernphase durch eine sehr enge Fragestellung, die den Schüler lediglich Raum für Einwort-Antworten lässt. Zudem übernimmt der Lehrer selbst hier eine aktive Rolle für die Wissensvermittlung, da er Verbindungen zwischen den einzelnen Aspekten aufzeigt und neue Inhalte einführt. Damit erinnert diese Sequenz mit den Regiefragen des Lehrers einerseits an einen Lehrervortrag mit verteilten Rollen, andererseits sind zahlreiche Assertionen auf Lehrerseite zu beobachten. Auffällig in der gesamten Sequenz ist die Fokussierung auf die Fachterminologie. Während die Lehrerin des Gymnasiums die im Bildungsplan vorgegebene Fachbezeichnung *Nomen* verwendet, macht der Lehrer von der im Rechtschreibduden stehenden Gebrauch (*Substantiv*), vermutlich weil dieser den Schülern vorliegt. Im gesamten Verlauf legt der Lehrer viel Wert auf die fremdsprachigen Fachbezeichnungen und ihre Übersetzungen, die die Schüler nach gezielten Fragen des Lehrers stichwortartig einbringen. Interessant ist zudem, dass der Lehrer als Ausgangspunkt seiner Ausführungen die offizielle Duden-Regelung wählt und diese durch Beispiele veranschaulicht, also deduktiv vorgeht, und nicht vom Beispiel zur Regelung übergeht. Ob er diesen Weg wählt, weil er von einem entsprechenden Vorwissen der Schüler

ausgeht oder ob andere Gründe ihn dazu veranlassen, kann aufgrund der Daten nicht beantwortet werden. Auch das Ende der Sequenz liegt in Lehrerhand. Hier folgt auf eine Nachfrage zum Wissenszuwachs der Schüler eine Zusammenfassung der zentralen Inhalte der Sequenz durch den Lehrer, bevor ein typisches Schlussignal das Ende markiert.

Im Gegensatz zu den vorausgehenden Transkripten vertieft der Lehrer durch seine Ergänzungen das Wissen der Schüler und macht komplexe Zusammenhänge ersichtlich, die den Schüler bislang in dieser Weise noch nicht bekannt zu sein scheinen. Deshalb kann diese Sequenz dem Erklären₂ zugerechnet werden. In ihr hebt der Lehrer nicht nur die Besonderheit des grammatikalischen Genus des Deutschen hervor, sondern zeigt auch die Beziehung von Artikel und Genus auf, die in keiner anderen Stunde thematisiert wird. Sprachlich realisiert er dies durch verschiedene Handlungen, d.h. durch eine Kombination aus beschreibenden, exemplifizierenden und kausalen Handlungen. Dies stimmt mit den Vermutungen aus dem vorherigen Kapitel überein, dass auch das schulische Erklären im engeren Sinn eine Art Illokutionsverbund darstellt, in dem verschiedene sprachliche Handlungen für das Erklären funktionalisiert werden.

Graphisch lässt sich dieser Mehrwert der Wissensvermittlung in einer Art Umweg darstellen:



Abbildung 4.2.a.: Erklären₂ Genus

Aus den drei Analysebeispielen ergeben sich verschiedene Aspekte, die für die weitere Analyse herangezogen werden sollen. Wie schon bei den (Wort-)Bedeutungserklärungen steht die Struktur der Erklär-Sequenzen und die darin vorkommenden unterschiedlichen Realisierungsformen im Vordergrund. Allerdings erfolgt deren Betrachtung nicht in separaten Unterkapiteln, sondern in einem gemeinsamen Abschnitt (vgl. 4.3) Hier gilt es zu klären, welche Rollen den Schülern bzw. den Lehrern in den einzelnen Abschnitten der Erklär-Sequenzen zukommen. Insbesondere interessiert dabei, ob sich die enge Führung und hohe Aktivität der Lehrkräfte in den Sequenzkernen in allen Sequenzen zu den grammatikalischen Kategorien wiederfindet und inwiefern sie unmittelbar vorausgehenden vagen, unsicheren Antworten auf Schülerseite geschuldet ist. Aber auch die Art und Qualität der Fragestellung

und damit die verschiedenen Formen des Erklärens (Erklären-was/Erklären-welche(r,s)/Erklären-warum) werden genauer betrachtet, ebenso wie die unterschiedlichen Arten von Initiierungen (explizit/implizite Aufgabenstellung/ Fokussierung des Explanandums) und Beendigungen (mit/ohne Zusammenfassung). Als Grundlage für diesen Bereich der Analyse kann damit wiederum das Analyseraster von S. 138 dienen.

Ein weiterer Abschnitt (4.4) befasst sich mit der Klassifizierung der einzelnen Sequenzen in Erklären₁ bzw. Erklären₂ und der Frage ob bzw. wann die Lehrpersonen oder Schüler auf ein Erklären₁ bzw. Erklären₂ zurückgreifen und ob sich Gründe, wie beispielsweise die didaktische Vereinfachung, für die Entscheidung erkennen lassen (vgl. 4.4). Des Weiteren zeichnet sich in allen drei exemplarischen Sequenzen ein Schwerpunkt hinsichtlich der Verwendung von Fachtermini ab. Inwiefern der Gebrauch von Fachbezeichnungen für das Erklären grammatikalischer Kategorien typisch und ein Indiz für den in der Fachdidaktik viel beklagten klassischen Benennunterricht ist (vgl. u.a. BREDEL, 2007), ist ein weiterer Aspekt, dem in der Analyse nachgegangen werden soll (vgl. 4.5). Daneben scheint das schriftliche Fixieren zentraler Aspekte in manchen Stunden eine wichtige Rolle zu spielen, weshalb auch die Gestaltung von Zusammenfassungen in Form von schriftlichen Notizen Berücksichtigung finden wird (vgl. 4.6). Als letzter Aspekt ist noch der Umgang mit dem Vorwissen der Schüler zu untersuchen, da die meisten der vorgegebenen Themen den Schülern im Sinne des Spiralcurriculums bereits seit der Grundschule oder zumindest einzelne Eigenschaften der verschiedenen grammatikalischen Kategorien begegnen. Wie die Lehrer dieses Vorwissen der Schüler (re-) aktivieren und für die Wissensvermittlung nützen, wird abschließend aufgegriffen (vgl. 4.7).

Im weiteren Verlauf werden die einzelnen Aspekte nun auf Grundlage der im Datenkorpus vorkommenden 61 Erklär-Sequenzen zu den grammatikalischen Kategorien untersucht. Diese verteilen sich wie folgt auf die einzelnen Themen und Klassen¹⁹:

Tabelle 4.2.a.: Erklär-Sequenzen *grammatikalische Kategorien*

	HS7	HS8	RS7	RS8	GY7	GY8	GESAMT
Nomen/Nominalisierung	5	6	4	4	7	11	37
Satzglieder	9		X		6		15
Haupt-/Nebensatz		3		3		3	9
GESAMT	14	9	4	7	13	14	61

¹⁹ Weitere Details zu den einzelnen Erklär-Sequenzen können in Kapitel 2, ab S. 111, nochmals nachgelesen werden.

4.3 Zur Struktur der Kategorieerklärungen

Analog zu den Ausführungen bei den (Wort-) Bedeutungserklärungen erfolgt die Darstellung der Struktur der Kategorieerklärungen entlang ihrer sequentiellen Reihenfolge, d.h. es werden zunächst die Initiierungen genauer betrachtet, bevor die Kernphasen und die Beendigungen untersucht werden.

4.3.1 Sequenzinitiierungen

In den 61 Erklär-Sequenzen liegt die Isolierung des Phänomens und damit die Initiierung überwiegend in Lehrerhand. Lediglich acht (13,1%) kommen aufgrund von Schülerinitiativen zustande. 52 **Lehrerinitiierungen** können als lehrerinitiierte Fremderklärungen charakterisiert werden, bei denen die Schülern durch ein L-S-initiierte turn-Zuteilungsverfahren das Rederecht erhalten, so auch im Beispielausschnitt aus dem Gymnasium Kl. 8. Nachdem sich die Schüler in Partner bzw. Kleingruppenarbeit Merkmale von Haupt- und Nebensätzen überlegen und notieren sollten, beginnt die Lehrerin die gemeinsame Besprechung und damit die Klärung der Explananda wie folgt:

- GY8: *Hauptsatz*

[1]	L	was macht n hauptsatz aus . was is des HAUPTmerkmal (1sec) wir
[2]		!
	L	werden des jetzt besprechen und DANN schreiben wrs auf (1sec)

Während die Lehrerin aus dem Gymnasium Kl. 8 in ihrer Initiierung das Explanandum und die Aufgabenstellung explizit benennt, ist dies in den meisten der anderen Sequenzen nicht der Fall. So formulieren die Lehrer am häufigsten Initiierungen, in denen sie das Explanandum implizit und die Aufgabenstellung explizit erwähnen, sodass die Schüler das Explanandum an sich entweder benennen oder eine Präzisierung des Explanandums vornehmen sollen. Im zweiten Fall verwenden die Lehrer in ihrer Initiierung eine Art stellvertretenden Überbegriff für das Explanandum:

- HS8: *bestimmter Artikel (Nomen/Nominalisierung)*

[1]	L	nun möchte ich gern wissen . WORAN ich das erkennen kann . ein
[2]		:
	L	signal das mir sagt das folgende wort ist ein nomen (1sec)
[3]		:
	L	wo isch hier des signal (1sec) andi
		:
	S1	e . n
		meldet sich

Es gibt aber auch Erklär-Sequenzen, bei denen die Lehrkräfte das Explanandum explizit benennen und auf eine Formulierung der Aufgabenstellung verzichten. Dies ist dann der Fall, wenn sich dieselbe Aufgabenstellung auf mehrere Explananda (Beispielwörter) bezieht und es sich nicht um das erste Explanandum handelt. Im folgenden Beispiel wissen die Schüler, dass es darum geht, die verschiedenen Adverbiale zu bestimmen, die auf einer OHP-Folie für alle Schülern sichtbar sind. In diesem Fall genügt die Nennung des jeweiligen Adverbials, des Explanandums:

- GY7: *Adverbiale (Satzglieder)*

[1]

	:	/	/
L	äh . nicht mehr lange (1sec)	tom	
S1	meldet sich	nicht mehr lange .	is temporal

Als letzter Typ der lehrerseitigen Schülerinitiierung sind noch diejenigen zu erwähnen, in denen sowohl die Aufgabenstellung als auch das Explanandum implizit bleiben. Dies ist in Unterrichtsstunden der Fall, in denen den Schülern die Aufgabenstellung bereits bekannt und die einzelnen Explananda für alle sichtbar auf einem Arbeitsblatt oder der Tafel zu erkennen sind. In der achten Klasse des Gymnasiums zeigt die Lehrerin lediglich auf das Wort und verwendet den deiktischen Hinweis *hier* zur Fokussierung:

- GY8: *Kontraktion (Nomen/Nominalisierung)*

[1]

L	HIER (2sec) phillip	
	zeigt auf „ zum“	
S1	meldet sich	ich hab . vor dem substantiv kann ein

Eine Lehrerinitiierung ist schließlich als lehrerseitige Erklärung zu bezeichnen, da die Lehrperson hier in einer kurzen Assertion die zentrale Information selbst liefert. Dies kann aufgrund fehlender Schülerbeteiligung erfolgen oder aber der Lehrer übernimmt die Antwort, ohne den Schülern eine Beteiligung anzubieten. Hier wird das Explanandum explizit genannt, eine Aufgabenstellung ist nicht vorhanden:

- HS8: *Pronomen (Nomen/Nominalisierung)*

[1]

	:	
L	wir haben hier WÖRTER die auch signale für ein namenwort sind .	
	zeigt auf Beispielsatz	

[2]

	:	:
L	diese wörter heißen pronomen . namen für personen (7sec)	
		schreibt

Bei den acht **Schülerinitiiierungen** können zunächst einmal bewusste von unbewussten Initiierungen unterschieden werden. Zu den bewussten Schülerinitiiierungen gehören Sequenzen, die durch direkte Fragen oder Einwände, Ankündigen neuer Explananda oder vorgezogenen Antworten ausgelöst werden. Bei den direkten Fragen, Einwänden und dem Ankündigen neuer Explananda handelt es sich stets um ein S-initiierten turn-Zuteilungsverfahren, in dem die Schüler ihr turn-Verlangen durch Melden zum Ausdruck bringen oder einfach das Rederecht ergreifen:

- HS8: *Verbstellung im Hauptsatz (HS/NS)*

[1]				
		/	/ \	
L		benni	mhm	
				:
S1		ich hab mal ne frage zum ersten satz	äh da	
	<i>meldet sich</i>			
[2]				
S1	<i>die clique traf</i>	. aber des isch ähm äh doch an dritter stelle		

- GY7: *Steigerungsform Adjektiv (Nomen/Nominalisierung)*

[1]	
L	: so .. warum
S1	: aber man schreibt doch <i>am kältesten</i> nicht groß
[2]	
L	/ nicht (2sec) gibts irgendwelche/ ich hätt jetzt gern einmal ne

Die Schülerinitiiierungen durch Anführen eines Beitrags, der sich bereits auf ein neues Explanandum bezieht, erfolgen dagegen immer nach einem L-S-initiierten turn-Zuteilungsverfahren. Dabei führen die Schüler unmittelbar an das Aufrufen einen neuen Aspekt an, weshalb die Lehrer der fehlenden Fokussierung des Explanandums durch Nachfragen entgegenwirken, um dieses in den Aufmerksamkeitsfokus der anderen Schüler zu rücken:

- GY8: *Erkennungssignale Nebensatz (HS/NS)*

[1]			
	/		
L	nina		bei wem/ wo bist
S1	das ähm verb steht am schluss		
	<i>meldet sich</i>		
[2]			
	/	\	:
L	du jetzt	aha . ok .. also .	und zwar WELCHES
S1	beim nebensatz		

Eine besondere Form der Schülerinitiiierung liegt im nächsten Beispiel vor. Hier hat die Schülerin während der Arbeitsphase die Lehrerin auf eine auf dem Arbeitsblatt fehlende

vorgezogene Antworten oder durch initiierende Schülerfehler implizit und die Lehrer übernehmen zumeist diese Handlung (vgl. oben).

Zusammenfassend lassen sich die Initiierungen der Kategorieerklärungen damit wie folgt einteilen:

- Lehrerinitiierungen (53x; 86,9%)
 - Explanandum implizit und Aufgabenstellung explizit (22x)
 - Explanandum und Aufgabenstellung explizit (15x)
 - Explanandum und Aufgabenstellung implizit (10x)
 - Explanandum explizit und Aufgabenstellung implizit (5x)
 - Explanandum explizit ohne Aufgabenstellung (1x)

- Schülerinitiierungen (8x; 13,1%)
 - Bewusste Schülerinitiierungen (7x)
 - Explanandum explizit und Aufgabenstellung implizit (3x)
 - Explanandum und Aufgabenstellung explizit (2x)
 - Explanandum und Aufgabenstellung implizit (2x)
 - Unbewusste Schülerinitiierungen (1x)
 - Explanandum und Aufgabenstellung implizit (1x)

Neben der Differenzierung der Initiierungen durch Lehrer bzw. Schüler kann zudem eine Unterscheidung nach der **in der Initiierung verwendeten Fragepartikel** getroffen werden. Zunächst einmal ist festzuhalten, dass 40 der 61 Initiierungen mit Aufgabenstellung durch eine W-Frage, 14 durch Aufforderungen, fünf durch Fragen ohne Fragepronomen und zwei durch Ankündigen/Aufgreifen eines neuen Explanandums ausgelöst werden. Dabei lassen sich die *W-Fragen* in mehrere Untergruppen aufteilen, wie Tabelle 4.3.1.a. auf der nächsten Seite zeigt:

Tabelle 4.3.1.a.: Erklärung auslösende W-Fragen
(Erklär-Sequenzen *grammatikalische Kategorien*)

	Nomen/Nominalisierung						Satzglieder		Haupt-/Nebensatz			GESAMT
	HS7	HS8	RS7	RS8	GY7	GY8	HS7	GY7	HS8	RS8	GY8	
Was?	2	3	3	1	1	3	3	3		3	1	23
Warum?				2	5						1	8
Wo?		1		1					2			4
Welche ?	1							1				2
Wie?	1						1					2
Woran?	1											1
GESAMT	5	4	3	4	6	3	4	4	2	3	2	40

Zur Veranschaulichung wird für jede Untergruppe eine Initiierung angeführt:

- Frau Ziegler, *was* sind nochmal Adverbialsätze? (GY7: Satzglieder, Schülerinitiierung)
- *Warum* setzt ihr jetzt da die Kommas? (GY8: Haupt-/Nebensatz, Lehrerinitiierung)
- Da möchte ich gern wissen woran ich das erkennen kann - ein Signal, das mir sagt, das folgende Wort ist ein Nomen - *wo* isch hier des Signal? (HS8: Nomen, Lehrerinitiierung)
- *Welches* [Adverbial] is es nämlich? (GY7: Satzglieder, Schülerinitiierung)
- *Woran* erkennt ihr, dass das Nomen sind? (HS7: Nomen, Lehrerinitiierung)
- *Wie* kann ich denn [zur Kontraktion zum] nämlich ähm auch sagen - zum da kann ich zwei Wörter draus machen? (HS7: Nomen, Lehrerinitiierung)

Die **Aufforderungen** enthalten zwar keine Fragepartikeln, lassen sich aber mit Blick auf die Gesamtstunde bzw. ihre Vorgeschichte einer bestimmten Aufgabenstellung zuordnen, d.h. diese Art der Initiierung greift immer dann, wenn zuvor bereits die Aufgabenstellung formuliert wurde und gleich geblieben ist. Daraus ergeben sich für die Aufforderungen folgende Zuordnungen: In der Hauptschule Klasse 7 lautet die übergeordnete Fragestellung in der Stunde zu den Satzgliedern „Was habt ihr alles gehört?“. Diese Formulierung hängt damit zusammen, dass die Lehrerin einen Rap über die verschiedenen Satzglieder einsetzt und nach dem Ende jeder Strophe die Schüler die darin erwähnten Satzglieder mit ihren Besonderheiten anführen sollen. Aus diesem Grund sind alle vier Aufforderungen (z.B. Und jetzt ham wir noch eins übrig...) im weiteren Sinn dem Fragepronomen *was?* zuzurechnen. Die beiden Aufforderungen am Gymnasium Klasse 7 in der Stunde zu den Adverbialen (z.B. äh: nicht mehr lange?) stehen im Zusammenhang mit der Fragestellung „Welche Art von Adverbial ist dies?“ im Sinne der semantischen Bestimmung und gehören damit zur Gruppe *welche (r,s)?*

Ebenfalls dieser Gruppe sind die sechs Aufforderungen aus den Stunden zu den Nomen/Nominalisierung aus dem Gymnasium Klasse 8 anzurechnen, die in Bezug zur Fragestellung *Welches Nomenmerkmal erkennst du?* stehen (z.B. hier?), sowie die Aufforderung aus der siebten Klasse des Gymnasiums in der Stunde zu den Nomen, bei der die Schüler zur Aufzählung verschiedener Merkmale von Nomen aufgefordert werden *Schaun wir mal welche Anzeichen man finden kann, dass ein Wort groß geschrieben wird?* Als letztes ist noch die Aufforderung aus der siebten Realschulklasse zu erwähnen. Sie lautet: *So vielleicht haben wir hier ja auch ein Signalwort und das ist nur vergessen worden das Signalwort zu markieren?* und ist auf die Fragestellung *Wo ist das Signal für die Großschreibung* zurückzuführen, also auf das Fragepronomen *Wo?*

Damit können die Aufforderungen im weiteren Sinn den W-Fragen zugeordnet werden:

Tabelle 4.3.1.b.: Erklärung auslösende Aufforderungen
(Erklär-Sequenzen *grammatikalische Kategorien*)

	Nomen/Nominalisierung			Satzglieder		GESAMT
	RS7	GY7	GY8	HS7	GY7	
Welche ?		1	6		2	9
Was?				4		4
Wo?	1					1
GESAMT						14

Auch die **Fragestellungen ohne Fragepronomen** sowie die beiden **Schülerinitiiierungen**, in denen ein neues Explanandum aufgegriffen wird, stehen in einem bestimmten Fragenkontext und können wie die Aufforderungen zu einer bestimmten Aufgabenstellung in Beziehung gesetzt werden. So ist eine Frage im Kontext der Frage „Wie heißt das Satzglied bzw. wie fragt man nach diesem?“ zu sehen:

- HS7: *Genitiv-Objekt (Satzglieder)*

[1]	L	und dann war noch von nem anderen die rede . habt ihr des auch
[2]	L	gehört gehabt (2sec) ham wr noch nie verwendet .. hat ja auch zeigt Kärtchen mit „Genitiv-Objekt“

Drei weitere Fragestellungen stehen im Zusammenhang mit der Ausgangsfrage *Welche Merkmale/Signale für die Großschreibung erkennt ihr?*:

- HS8: *Adjektivattribut (Nomen/Nominalisierung)*

[1]	L	finden wir da jetzt noch n beispiel in dem text wo ein
[2]	L	begleiter davor steht (2sec) / was steht da
	S1	meldet sich ein brummen andauerndes

Eine Besonderheit stellt die schülerinitiierte Frage *äh die Clique traf aber des isch ähm äh doch an dritter Stelle?* aus der achten Klasse der Hauptschule in der Stunde zu den Haupt- und Nebensätzen dar. Diese Frage entsteht, da dem Schüler nicht klar ist, dass die Verbzweitposition als Merkmal für Hauptsätze auf der Satzglied-Ebene und nicht auf der Wortebene abzuzählen ist. Deshalb ist er irritiert durch die Drittposition des Verbs im Beispielsatz, den die Lehrerin als Hauptsatz bestimmt. Im weiteren Sinn könnte diese Frage einer Warum-Frage zugeordnet werden, denn der Schüler möchte wissen, *warum* dieser Satz ein Hauptsatz ist, obwohl das Verb nicht an erster oder zweiter Position, sondern an dritter steht.

Die beiden Schülerinitiiierungen, die Bezug zu einem neuen Explanandum herstellen, kommen einmal im Kontext der übergeordneten Fragestellung *Was ist das Hauptmerkmal/sind die Merkmale eines Nebensatzes* (GY8: Haupt- und Nebensatz) bzw. *Welche Merkmale für die Großschreibung erkennt ihr?* (GY8: Nomen) vor und können so der Gruppe *was?* bzw. *welche?* zugerechnet werden:

- GY 8: *Nebensatz (HS/NS)*

[1]	L	nina / bei wem/ wo bist
	S1	meldet sich das ähm verb steht am schluss

- GY 8: *Kasus (Nomen/Nominalisierung)*

[1]	L	zeigt auf S1 / ja
	S1	meldet sich ich wollts nächste machen \ nomen

Mit dieser Zuteilung lassen sich abschließend alle 60 Initiiierungen mit Aufgabenstellung auf die verschiedenen Gruppen von W-Fragen verteilen, wie Tabelle 4.3.1.c zeigt:

Tabelle 4.3.1.c.: Gesamtübersicht Initiierungen durch W-Fragen
(Erklär-Sequenzen *grammatikalische Kategorien*)

	Nomen/Nominalisierung						Satzglieder		Haupt-/Nebensatz			GESAMT
	HS7	HS8	RS7	RS8	GY7	GY8	HS7	GY7	HS8	RS8	GY8	
Was?	2	2	3	1	1	3	7	3		3	2	27
Welche ?	1	2			1	8		3				15
Warum?				2	5				1		1	9
Wo?		1	1	1					2			5
Wie?	1						2					3
Woran?	1											1
GESAMT	5	5	4	4	7	11	9	6	3	3	3	60

Das am häufigsten vorkommende Fragepronomen ist *was?* Beinahe die Hälfte aller Initiierungen (45%) beginnen mit diesem Pronomen, sodass die meisten Sequenzen dem Erklärtyp *Erklären-was* zugeordnet werden können. An zweiter Stelle (25%) folgt ein Erklärtyp, der so bislang noch keine Erwähnung fand, aber im Zusammenhang mit den Kategorieerklärungen und ihren Eigenschaften eine wichtige Rolle einnimmt: der Typ *Erklären-welche(r,s)*. Hier geht es darum zu erklären, welche Merkmale/Signale für die Großschreibung bzw. für die Identifizierung von Haupt- und Nebensätzen es gibt. Diesem Typ sind im weiteren Sinn auch die Kategorien *Erklären-wo* (Position vier: 8,3%) bzw. *Erklären-woran* (Position sechs: 1,7%) zuzurechnen, da diese ebenfalls auf das Erklären von Merkmalen/Signalen abzielen und in *welche-Fragen* umformuliert werden können, sodass der Typ *Erklären-welche (r,s)* insgesamt auf einen Anteil von 35% kommt. Neben diesen Typen sind auch erklärende Handlungen des Typs *Erklären-warum* zu finden. Sie stehen mit 15% an dritter Stelle. Zudem ist der Typ *Erklären-wie?* (5%) vorhanden.

Wer es schließlich ist, der Antworten auf diese die erklärenden Handlungen auslösenden Fragen gibt und wie diese gestaltet werden, ist Gegenstand des nächsten Abschnitts.

4.3.2 Sequenzkerne

Bei der Analysen der Transkriptbeispiele fiel auf, dass den Schülern, im Gegensatz zu den (Wort-)Bedeutungserklärungen, in den Erklär-Sequenzen zu den grammatikalischen Kategorien eher die Rolle des Stichwort-Gebers zukommt und die Lehrer die Sequenzen durch eine sehr enge Fragestellung steuern und eher selbst erklärende Handlungen einbringen. Um zu überprüfen, ob diese Feststellung für alle Sequenzen zutrifft bzw. in welchem Maße sie zutrifft, werden die Rollen von Schülern und Lehrern getrennt voneinander betrachtet.

In den 60 Erklär-Sequenzen mit Schülerbeteiligung²⁰ sind **297 Schülerbeiträge** zu finden, wobei Wiederholungen aufgrund von akustischen Verständnisproblemen nicht mitgezählt wurden. Diese verteilen sich je nach Unterrichtsthema und Klasse wie folgt:

Tabelle 4.3.2.a.: Anzahl Schülerbeiträge
(Erklär-Sequenzen *grammatikalische Kategorien*)

	HS7	HS8	RS7	RS8	GY7	GY8	GESAMT
Nomen/Nominalisierung	29	19	21	51	42	27	189
Haupt-/Nebensatz		14		17		35	66
Satzglieder	18				24		42
GESAMT	47	33	21	68	66	62	297

Wie die Tabelle 4.3.2.a. zeigt, werden die Schüler im Rahmen der Stunden zu den Nomen/Nominalisierungen am häufigsten beteiligt. 63,6% aller Schülerantworten sind in diesen Stunden zu finden. Die restlichen 36,4% verteilen sich auf die Stunden zu den Haupt- und Nebensätzen in Klasse 8 (22,2%) sowie zu den Satzgliedern in Klasse 7 (14,2%).

Durchschnittlich kommen damit fünf Schülerbeiträge je Erklär-Sequenz vor, wobei die Verteilung auf die einzelnen Klassen stark variiert, wie der folgenden Tabelle zu entnehmen ist:

Tabelle 4.3.2.b.: Schülerbeiträge je Explanandum
(Erklär-Sequenzen *grammatikalische Kategorien*)

	HS7	HS8	RS7	RS8	GY7	GY8	GESAMT
Anzahl Schülerbeiträge	47	33	21	68	66	62	297
Anzahl der Explananda	14	8	4	7	13	14	60
Ø Erklärung/Explanandum	3,4	4,1	5,3	9,7	5,1	4,4	5,0

Was die **Art der Schülerantworten** anbelangt, können die Beiträge zunächst einmal dahingehend voneinander unterschieden werden, ob sie sich auf thematisch-inhaltliche Aspekte beziehen oder ob es eher um organisatorische Dinge geht. So zielen acht der insgesamt 297 Beiträge auf organisatorische Aspekte ab und stehen nur in unmittelbarem Zusammenhang mit der thematischen Besprechung. Beispielsweise weist eine Schülerin die Lehrerin auf einen Formulierungsfehler an der Tafel hin:

²⁰ Eine Sequenz aus der Hauptschule Klasse 8 besteht aus einer reinen Lehrerassertion ohne Schülerbeiträge vgl. S. 270

- GY8: *Nebensatz (HS/NS)*

[6]	S3	frau meier . ich frag mal wegen der grammatik . DA . einen
[7]	S3	nebensatz erkennt man daran dass das flektierte verb steht am
[8]	L	: \
		oje . ja genau des hab ich falsch gemacht (8sec)
	S3	ende des satzes
[9]	L	:
		so .. stimmts jetzt
	S3	weg und schreibt „steht“ an das Ende des Satzes
		da
[10]	L	/
		am fehlt . ja (3sec) jetzt stimmts . oder
		fügt „am“ ein
	S3	kommt noch am

Zieht man diese acht Beiträge ab, ergibt sich schließlich folgende Verteilung der unmittelbar thematisch relevanten Beiträge:

Tabelle 4.3.2.c.: Inhaltlich relevante Schülerbeiträge
(Erklär-Sequenzen *grammatikalische Kategorien*)

	HS7	HS8	RS7	RS8	GY7	GY8	GESAMT
Rhematische Äußerung²¹	36	29	18	65	54	39	241 (83,4%)
Beispiel anführen	8	3				5	16 (5,5%)
Assertion					1	14	15 (5,2%)
Kausale Äußerung	2	1	3	2	3		11 (3,8%)
Kommentar				1	1		2 (0,7%)
Nachfragen	1					1	2 (0,7%)
Einwand					2		2 (0,7%)
GESAMT	47	33	21	68	61	59	289

Wie Tabelle 4.3.2.c. zu entnehmen ist, können sieben verschiedene Varianten von Schülerbeiträgen unterschieden werden. Vier dieser Varianten sind dabei zu vernachlässigen, da sie hinsichtlich des Erklärens kein Potential besitzen. Dazu gehören zum einen die Beiträge, in denen Schüler *Beispielsätze* anführen. Diese können die Schüler im Rahmen von Übungen selbst formuliert haben oder sie werden von Lehrern aufgefordert Beispielsätze auf Arbeitsblättern oder von der Tafel vorzulesen. Zum anderen sind es Beiträge, mit denen die Schüler vorausgehende Lehrer- und Schüleräußerungen kommentieren oder Nachfragen

²¹ Mit *rhematischer Äußerung* werden in Anlehnung an die Bezeichnung von Ehlich/Rehbein (1986: 71ff.) Schülerbeiträge bezeichnet, die nur im Zusammenhang mit der Lehrerfrage eine vollständige Assertion liefern, d.h. die Schüler werden durch eine sehr enge Fragestellung der Lehrperson (=thematischer Teil) zu einer Antwort aufgefordert, die den inhaltlich neuen Aspekt liefert (=rhematischer Teil).

aufgrund von Verständnisproblemen stellen. Außerdem formulieren Schüler in zwei Sequenzen Einwände, da ihnen die Handlungen der Lehrer nicht plausibel erscheinen.

Unter den drei Varianten mit Erklärpotential stellen die **rhematischen Äußerungen** die am häufigsten vorkommende Variante (83,4%) dar. Hier bildet die Frage des Lehrers den thematischen Teil der Assertion, die Antwort des Schülers den rhematischen, d.h. die Schülerantwort an sich bildet eine unvollständige Aussage, die nur in Verbindung mit der Lehrerfrage eine sinnvolle Einheit ergibt. Damit liegt eine Unterrichtsinteraktion in Form des klassischen Frage-Antwort-Spiels vor. Innerhalb dieser Variante können zudem einfache von komplexen Äußerungen differenziert werden. Zu den einfachen rhematischen Äußerungen gehören all diejenigen, die nur wenige (ein bis drei) Wörter umfassen und eine reine Benennung beinhalten. Dabei können sich diese Benennungen auf die einzelnen Explananda, bestimmte Fachterminologien oder Beispielwörter beziehen. Im folgenden Transkriptausschnitt finden sich solche einfachen rhematischen Schüleräußerungen in Fl. 3/4, 5:

- HS7: Artikel (Nomen/Nominalisierung)

[1]		:	/	
L	woran erkennt ihr denn . dass des nomen sind			
S1			zeigt auf S1	am artikel
			meldet sich	
[2]				
L	\			
	gut . ich schreib mal welche hin (10sec)			
			schreibt bestimmte Artikel vor einige	
			Beispielwörter an Tafel	
[3]		/		
L	was sind des für artikel (1sec) es gibt nämlich auch noch			
[4]		/		
L	andere .. alex		!	klasse .. des sind
S2		bestim/ bestimmte artikel		
	meldet sich			
[5]		/ \ \	!	
L	bestimmte artikel . mhm . gut.. dann wenns bestimmte gibt .			
[6]		/	\	/
L	dann gibts au noch		ja. was war/ was isch n des(2sec)	
S2		unbestimmte		
[7]		/	:	
L	weiß nur dr alex (2sec) alex		gut	
S2			notiert	
	meldet sich		unbestimmt ist ein eine	
[8]				
L				
	diese zusätzlich vor einigen Beispielwörtern an Tafel			

Insgesamt 196 Beiträge gehören der Gruppe der einfachen an, d.h. in rund 80% aller rhematischen Äußerungen fungieren die Schüler lediglich als Stichwort-Geber.

Bei den restlichen 45 komplexen rhematischen Äußerungen bestehen 26 aus vollständigen Sätzen, deren Aussage aber nur im Zusammenhang mit der Lehrerfrage deutlich wird, da in dieser das Explanandum explizit fokussiert wird. Durch Paraphrasieren der Lehrerfrage und Schülerantwort lassen sich diese zu Assertionen umformulieren:

- Beispiel HS8 „Nomen/Nominalisierung: Nominalisierung“
 - Ausgangsfrage: *Woran erkenn ich denn so eindeutig dass des=n Verb is?*
 - Antwort: *des endet immer mit e n*
 - Assertion: *ich erkenne ein Verb daran, dass es immer mit e n endet*
- Beispiel RS8 „Haupt- und Nebensätze: Konditionalsatz“
 - Ausgangsfrage: *Was stellt der Nebensatz für den Hauptsatz dar?*
 - Antwort: *der erschte isch die Voraussetzung für den zweiten Satz*
 - Assertion: *Der Nebensatz ist die Voraussetzung für den zweiten Satz, den Hauptsatz*
- Beispiel GY7 „Nomen/Nominalisierung: Nominalisierung“
 - Ausgangsfrage: *Wenn du jetzt jemanden erklären müsstest was des heißt dass des jetzt substantiviert ist ... was heißt des?*
 - Antwort: *also das Verb fliegen wird ähm in ein Substantiv umgewandelt*
 - Assertion: *Substantiviert heißt, dass das Verb fliegen in ein Substantiv umgewandelt wird*

Weitere 19 Äußerungen bestehen aus Teilsätzen. Die meisten kommen im Zusammenhang mit vorgegebenen Satzanfängen bei der Formulierung von Merksätzen zustande. So gibt die Lehrerin am Gymnasium Klasse 8 für die Unterscheidung von Haupt- und Nebensätzen folgende Satzanfänge vor: *Einen Hauptsatz erkennt man daran, dass...* bzw. *Einen Nebensatz erkennt man daran, dass...* Dementsprechend lauten die Schülerbeiträge:

- (...) des verb immer an zweiter Stelle steht
- (...) dass der Nebensatz mit ner Konjunktion eingeleitet wird

Am Gymnasium Klasse 7 ist es eine Schülerin, die nach mehrfacher Einhilfe der Lehrerin, folgende Einleitung für den Merksatz in der Stunde zu den Nominalisierungen formuliert:

Man schreibt Verben groß, wenn ... Darauf folgen Schülerbeiträge wie:

- (...) wenn ein Artikel davor steht vor den Verben
- (...) wenn ein Pronomen davor steht

Die anderen Beiträge schließen dagegen nahtlos an die Fragestellung der Lehrkräfte an. So sind im Rahmen der Stunde zu den Satzgliedern (GY7) in der Sequenz *Adverbialsatz* zwei solcher Äußerungen zu finden:

[12]			/
L	am anfang vom nebensatz noch was beachten (1sec)	tanja	
S5			ne
	meldet sich		
[13]			\
L		genau .. wofür ist die denn	
S5	einleitende konjunktion		
[14]			\
L	verantwortlich		genau
S5		damit aus dem nebensatz ein hauptsatz wird	
[15]			
L	.. damit mans überhaupt erkennt .. und es gibt noch was		
[16]			
L	ANderes was man an der einleitenden konjunktion erkennt		
S5			was
[17]			/
L		natürlich ne . könn mr vielleicht	
S5	für ein adverbialsatz des is		

Nachdem S4 ein wichtiges Erkennungsmerkmal von Nebensätzen benannt hat, fragt die Lehrerin nach der Funktion dieses Erkennungsmerkmals (Fl. 12, 13). Daraufhin deutet S5, wenn auch in falscher Weise, die Möglichkeit der Umwandlung eines Hauptsatzes in einen Nebensatz durch die Konjunktion am Satzanfang an (Fl. 14). Die Lehrerin lässt diesen Fehler stehen und fragt S5 unmittelbar nach einem weiteren Aspekt, den man an der einleitenden Konjunktion erkennen kann (Fl. 15, 16). Ohne Schwierigkeiten nennt S5, wenn auch nicht explizit, die Möglichkeit der semantischen Bestimmung der Adverbialsätze (Fl. 16, 17).

Durch die Veränderung der beiden Fragen in Aussagen und die Verbindung mit den jeweiligen Antworten, ergibt sich schließlich eine vollständige Assertion, wie schon bei der Formulierung der Merksätze:

- *Die Konjunktion ist dafür verantwortlich, damit aus dem Nebensatz ein Hauptsatz wird*
- *An der Konjunktion erkennt man, was für ein Adverbialsatz des is*

Insgesamt ergibt sich bei den rhematischen Äußerung folgende Verteilung:

Tabelle 4.3.2.d.: Rhematische Äußerungen Schülerbeiträge
(Erklär-Sequenzen *grammatikalische Kategorien*)

	HS7	HS8	RS7	RS8	GY7	GY8	GESAMT
Rhematische Äußerung (einfach)	36	30	13	59	35	28	201
Rhematische Äußerung (Satz)		4	4	6	10	2	26
Rhematische Äußerung (Teilsatz)			1		9	9	19
GESAMT	36	34	18	65	54	39	246

Die zweite Art von Äußerungen sind **Assertionen** (5,1%). Diese kommen vor allem in der Verbindung mit den vorgegebenen Lückensätzen bzw. Satzanfängen bei den Merksätzen vor und im Zusammenhang mit Beispielsätzen, auf die sich die Fragen beziehen. Damit zeigt sich, dass Schülerantworten insbesondere dann aus vollständigen Sätzen bestehen (vgl. auch rhematische Äußerungen), wenn den Schülern Satzteile vorgegeben sind, d.h. sie eine Art Formulierungsgrundlage zur Orientierung vorliegen haben. Im Gymnasium Klasse 8 vervollständigen die Schüler auf dem Merkblatt zu den Nomen²² einzelne Lückensätze, sodass Antworten wie die folgenden zu finden sind²³:

- Substantive schreibt man *groß*
- Nomen haben *eine weibliche und eine männliche Form*
- Nomen stehen *in den vier Fällen*

Ebenfalls in der achten Klasse des Gymnasiums bestimmen die Schüler in der Stunde zu den Haupt- und Nebensätzen die einzelnen Teilsätze, die an der Tafel stehen:

- ähm des nach deren schloss er nach vielen Strapazen erreichte is ja=n Relativsatz

Kausale Äußerungen bilden die dritte und letzte Gruppe (3,7%). Neben den neun Antworten auf die durch *Warum-Fragen* initiierten Erklär-Sequenzen stellen die Lehrer auch innerhalb von zwei Sequenzen *Warum-Nachfragen*. Zehn der elf Äußerungen beginnen mit der Konjunktion *weil*, eine mit der Präposition *wegen*. Exemplarisch werden zwei Fragen und die entsprechenden Antworten angeführt:

²² Das Arbeitsblatt befindet sich im Anhang auf S. 68

²³ Die kursiv geschriebenen Satzteile mussten von den Schülern in die Sätze eingefügt werden.

- Beispiel GY7 „Nominalisierung: Erkennungssignal Pronomen“

Verlauf implizit bleibt:

- [17]

[18]

284

[19]

L	habt was ihr benutzen müsst (1sec)	isa	gut (1sec)	tina
S5		weil		
S6		<i>meldet sich</i>		
			<i>meldet sich</i>	

[20]

L	richtig	richtig . gut . norman
	<i>zeigt auf S7</i>	
S6	wegen	
S7		deshalb
	<i>meldet sich</i>	
S8		aber
	<i>meldet sich</i>	

[21]

L	aber	ja	also
	<i>zeigt auf S9</i>	<i>zeigt auf S10</i>	<i>zeigt auf S11</i>
S9	deswegen		
	<i>meldet sich</i>		
S10		da	
	<i>meldet sich</i>		
S11			sodass
		<i>meldet sich</i>	

[22]

L	:	\
	gut . ihr wisst bescheid . lässt sich unendlich fortsetzen	

Die Fragen und Aufforderungen können zudem dahingehend unterschieden werden, ob sie den Schülern die Möglichkeit einräumen, komplexe Antworten zu geben oder lediglich einzelne Stichwörter gezielt zu platzieren. WUTTKE (2005) spricht in diesem Kontext von Fragen niederer und höherer Ordnung. Während Fragen niederer Ordnung lediglich ein Nennen einzelner bzw. weniger Wörter zulassen, ermöglichen die Fragen höherer Ordnung auch die Formulierung komplexerer (Teil-) Sätze auf Seiten der Schüler. Von den 205 vorhandenen expliziten und impliziten Fragen und Aufforderungen sind 149 (72,7%) den engen Fragen niederer Ordnung zuzurechnen und lediglich 56 (27,3%) denen der höheren Ordnung. Die Fragen niederer Ordnung zielen überwiegend auf das Nennen von Fachbezeichnungen, Beispielwörtern u. Ä. ab. Sie stehen im Zusammenhang mit den einfachen rhematischen Äußerungen auf Schülerseite:

- HS7: *temporales Adverbial (Satzglieder)*

[1]

L	jetzt . von wem war noch die rede .. andi	
S1		<i>dreht bereits wer?</i>

[2]

L	rebecca	!	!	/
	<i>hängende Subjektkarte um</i>	sags . sags . ja		
S2		ne zeit/ .. adverbiale bestimmung		
	<i>meldet sich</i>			

[3]	L	adverbiale bestimmung .. die adverbiale bestimmung . die hatten
[4]	L	wr auch noch . genau .. also einmal DER ZEIT .. komm sag mir
[5]	L S2	gleich dazu wie frag ich nach der zeitbestimmung / zum wann
[6]	L	beispiel

Nachdem der erste Schüler in einem L-initiierten turn-Zuteilungsverfahren das Rederecht erhalten hat, gibt diese leider eine falsche Antwort (Fl. 1). Durch das Umdrehen des bereits in einer anderen Sequenz angesprochenen Satzgliedkärtchens *Subjekt*, auf dem das Fragewort aufgedruckt ist, weist die Lehrerin auf den Fehler hin und ruft eine zweite sich meldende Schülerin auf (Fl. 2). Diese greift die Formulierung aus dem Satzglieder-Rap (*Zeitergänzung*) auf, bricht jedoch nach dem ersten Teil ab und nennt nach einer kurzen Pause die in der Klasse gebräuchliche Bezeichnung. Bevor sie jedoch die ganze Bezeichnung anführen kann, wird sie von der Lehrerin durch eine Aufforderung unterbrochen, die ihr signalisiert die richtige Wahl getroffen zu haben, sodass sie die Bezeichnung schließlich nennt (Fl. 2). Die Lehrerin bestätigt die Antwort durch Rephrasieren derselben, stellt nochmals einen Bezug zum semantischen Untertyp der adverbialen Bestimmung her und fragt S2 nach der Frageprobe zum Adverbial, wobei sie die deutsche Bezeichnung für das Satzglied verwendet (Fl. 3-5). S2 führt schließlich das am häufigsten bei dem Adverbial genannte Fragepronomen (*wann*) an, das die Lehrerin in ihrer abschließenden Rückmeldung als eines von mehreren möglichen kennzeichnet, ohne jedoch weitere Beispiele zu nennen (Fl. 5).

Während die Schüler in dieser Sequenz die gesuchten Stichwörter geben können, gibt es aber auch Sequenzen, in denen die Schüler das gewünschte Wort nicht anführen können, sodass die Lehrperson ihre Fragen schließlich selbst beantworten. So gelingt es beispielsweise den Schülern der achten Klasse Gymnasium nicht, das Indefinitpronomen als einen Untertyp des Pronomens mit seiner Fachbezeichnung zu benennen:

- GY8: *Indefinitpronomen (Nomen/Nominalisierung)*

[1]	L SS	: dann alles gute . etwas gelungenes . was ham wr HIER(2sec) weiß schweigen
[2]	L SS	/ / / es noch jemand (2sec) sandra trau dich .. wer weiß es noch schweigen

[3]		:	:
L	(3sec)	ist eine art pronomen (1sec)	wer weiß noch wie dieses
SS			<i>schweigen</i>
[4]		/	:
L	pronomen heißt (2sec)	ein INdefinitpronomen . ja . die	
SS			<i>schweigen</i>
[5]	L	unbestimmte mengenangabe . hatten wr letztes jahr . dazu	
[6]		!	:
L	gehören	alles . vieles. manches	!

Neben dieser engen Führung durch die Lehrpersonen gibt es aber auch Sequenzen, in denen die Lehrer den Schülern mehr Freiraum geben und sie zu komplexen Antworten auffordern:

- GY7: *Nominalisierung I (Nomen/Nominalisierung)*

[1]		:
L	und wenn du jetzt jemanden/ wenn du jetzt jemandem erklären	
[2]	L	müsstest was des heißt dass des jetzt substantiviert ist .. WAS
[3]		/
L	heißt des	/ \ /
S1	es wird aus	richtig . also
S2	man hat dich nicht gefragt	
[4]	L	ja aber was des ist ja/ WOran siehst du
S1	ähm mit dem/ dem	das
S2		
[5]		!
L	des aber woran/ aber woran/ was heißt des wenn ein verb	
[6]		/
L	substantiviert wird . oder auch ein anderes wort vielleicht	
[7]		:
L	ja aber irgendwie ist mir das noch	
S1	dann wirds groß geschrieben	
[8]		/
L	nicht genau genug (2sec) alexa	
S3		also das verb fliegen wird ähm
		<i>meldet sich</i>
[9]		\
L	ok	
S3	in ein substantiv umgewandelt	<i>schreibt an Tafel unter Beispielsatz</i>
[10]	L	
	„Substantivierung (wird in ein Substantiv umgewandelt =>wird hier groß geschrieben)“	

Nachdem ein Schüler die korrekte Fachbezeichnung für das im Beispielsatz großgeschriebene Verb genannt hat, fragt die Lehrerin diesen, was sich hinter dieser Bezeichnung verbirgt. Dabei verwendet sie das Verb *erklären*, wodurch sie die Sequenz selbst als erklärende Handlung klassifiziert (Fl. 1, 2). Da ein anderer Schüler (S1) als der eigentlich angesprochene (S2) unaufgefordert antwortet, nimmt S2 eine Disziplinierung vor, die die Lehrerin zunächst bestätigt, ihm aber dennoch das Rederecht überlässt (Fl. 3). Dieser führt den Artikel, das Signal für die Großschreibung, an, womit sich die Lehrerin jedoch nicht zufrieden gibt. Nach mehreren Satzabbrüchen, in denen die Lehrerin zwischen einer Frage nach dem Erkennungssignal und der Kategorie allgemein schwankt, wiederholt sie schließlich ihre eingangs gestellte Frage, erweitert sie aber durch den Hinweis auf weitere Wortarten, die ebenfalls substantiviert werden können (Fl. 3-6). Darauf führt S1 schließlich die entscheidende Eigenschaft substantivierter Wörter an: die Großschreibung (Fl. 7). Auch das genügt der Lehrerin noch nicht, sie möchte es genauer wissen und ruft eine sich meldende Schülerin (S3) auf (Fl. 7, 8). Diese nimmt Bezug auf das konkrete Beispielwort *fliegen* und den Vorgang der Konversion, der Umwandlung in ein Substantiv (Fl. 8, 9). Ohne weiter über die damit verbundenen Eigenschaften zu sprechen, bestätigt die Lehrerin diese Antwort und notiert sie an der Tafel in einer Art kurzem Merksatz unter den Beispielsätzen (Fl. 9, 10).

Zu erwähnen ist noch, dass in einigen Sequenzen sowohl weite als auch enge Fragestellungen/Aufforderungen miteinander in Kombination auftreten. Dies ist häufig der Fall, wenn Lehrer komplexe, allgemeingültige Aussagen von Schülerseite durch konkrete Beispiele veranschaulichen lassen (vgl. Transkriptbeispiele HS7, S. 256/GY8, S. 261).

In den Sequenzkernen formulieren die Lehrer aber nicht nur Fragen und Aufforderungen, sondern sie verbalisieren selbst auch wichtige bzw. zusätzliche Wissensinhalte. Besonders interessant sind dabei sieben Lehrerbeiträge, in denen in vier kurzen Einschüben bzw. drei längeren Passagen Wissens Elemente vermittelt werden. Zu den vier kurzen Einschüben gehören neben dem Beitrag aus dem Transkriptbeispiel RS8 zu den Artikeln (vgl. S. 263ff.) beispielsweise noch folgender:

- RS7: *vorangestelltes Adjektiv (Nomen/Nominalisierung)*

[13]

L	schön umschrieben . aber
S4	bestimmungswort wie der gegenstand ist

[14]

L	da gibts n wort das wir hier schon im unterricht gehört haben
---	---

[15]

L	: . du hast es jetzt gut umschrieben (1sec)im wörterbuch steht im
---	--

[16]	L	übrigen was anderes . das wort <i>schwarzem</i> wie find ich des im
[17]	L	<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> / \ </div> wörterbuch .. da steht nur <i>schwarz</i> so .. und jetzt/ du hast
[18]	L	gesagt ein beSTIMMungswort .. da gibts nen anderen begriff
[19]	L	dafür . WIE nennt man ein wort wie <i>schwarz</i> .. zu was für
[20]	L	<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> ! \ </div> einer gruppe gehört das ein adjektiv . da <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> S6 zeigt auf S6 adjektiv </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> meldet sich </div>

Diese Art von Einschüben (kursiv hervorgehobene) sind von geringem Umfang, sie werden durch deutliche Zäsuren vom restlichen Beitrag abgesetzt und geben zusätzliche Informationen zum Explanandum, die jedoch nicht weiter ausgeführt werden. Damit erfüllen diese Einschübe genau die Aspekte, die BÜHRIG (1996) als entscheidende Kriterien für eine Erläuterung ansieht. So erfolgt Erläutern zumeist durch ein nachträgliches Einbringen von zusätzlichem Wissen in einen Diskurs. Der Sprecher steuert durch das zusätzlich verbalisierte Wissen die Wissensverarbeitung des Hörers in Bezug auf die aktuelle Handlungskonstellation, d.h. der Sprecher liefert dem Hörer durch die Erläuterung ein bestimmtes Wissen, das für den Nachvollzug der aktuellen Konstellation notwendig ist, und welches dem Hörer bislang fehlt. Eine Erläuterung schließt also eine Handlungslücke zwischen Konstellations- und Planwissen, zwischen Bezugsäußerung und Nachgeschichte und soll eine Verbindung zum Vorwissen des Hörers herstellen, die „die Versprachlichung von Wissen in der Bezugsäußerung nicht geleistet hatte“²⁵, die der Hörer aber für den Nachvollzug der übergeordneten (sprachlichen) Handlung benötigt. In erster Linie dienen die Erläuterungen der Verständnissicherung. Sie haben die Aufgaben eine Wissenslücke auf Seiten der Hörer zu schließen und fungieren in den Beispielen als Merk- und Verstehenshilfe fremdsprachiger Fachwörter oder bestimmter Konstellationen. Das Vorkommen dieser Art von sprachlicher Handlung auf Lehrerseite kann zudem als Hinweis gedeutet werden, dass auch schulische Erklär-Sequenzen sich als Illokutionsverbund darstellen, wie HOHENSTEIN (2006) für das Erklären im wissenschaftlichen Vortrag herausgearbeitet hat, und ganz verschiedene verbale und nonverbale Mittel für das Erklären in der Schule herangezogen werden können. Dieser Aspekt ist in Kapitel 4.4 noch genauer zu betrachten.

²⁵ Bührig, 1996, S. 188

Die drei längeren Passagen stammen alle vom Lehrer der Realschule Klasse 8. Zu dem Ausschnitt aus dem Transkriptbeispiel auf S. 263ff. kommen noch zwei weitere Beiträge hinzu. Einer dieser Beiträge ist ebenfalls in der Stunde zu den Nomen/ Nominalisierungen zu finden und bezieht sich auf die semantische Eigenschaft, die Unterscheidung von abstrakten und konkreten Substantiven. Der andere Beitrag kommt in der Sequenz zu den Temporalsätzen vor und hat die Vorzeitigkeit des Nebensatzes zum Gegenstand. Im Vergleich zu den anderen Lehrerbeiträgen weist dieser Ausschnitt eine Besonderheit auf. So veranschaulicht der Lehrer während seines Vortrags seine Ausführungen durch eine Zeichnung an der Tafel, d.h. er greift auf eine mediale Unterstützung zurück. Um das recht komplexe Zusammenspiel von verbaler und medial gestützter Handlung darstellen zu können, wird zunächst der schrittweise Aufbau des Tafelbildes angeführt, bevor die dazugehörige Erklär-Sequenz folgt.

- Schritte 1 bis 5:

	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start;"> <div style="text-align: center;"> ⁽¹⁾ <hr/> NS <hr/> Plusquamperfekt⁽²⁾ überlegt hatte <hr/> ⁽⁵⁾ </div> <div style="text-align: center;"> ⁽³⁾ <hr/> HS <hr/> Präteritum⁽⁴⁾ nahm teil </div> </div>
--	--

- Schritte 6 bis 8:

	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start;"> <div style="text-align: center;"> NS <hr/> Plusquamperfekt überlegt hatte <hr/> </div> <div style="text-align: center;"> ⁽⁶⁾ <hr/> HS <hr/> Präteritum nahm teil </div> </div>
--	---

- Schritte 9 bis 11:

<p style="text-align: right;">(9) Nachdem</p>	<table border="0"> <tr> <td style="text-align: center;">(10) 1. NS</td><td style="text-align: center;">(11) 2. HS</td></tr> <tr> <td style="text-align: center;">_____</td><td style="text-align: center;">_____</td></tr> <tr> <td style="text-align: center;">Plusquamperfekt</td><td style="text-align: center;">Präteritum</td></tr> <tr> <td style="text-align: center;">überlegt hatte</td><td style="text-align: center;">nahm teil</td></tr> <tr> <td style="text-align: center;">_____</td><td></td></tr> </table>	(10) 1. NS	(11) 2. HS	_____	_____	Plusquamperfekt	Präteritum	überlegt hatte	nahm teil	_____	
(10) 1. NS	(11) 2. HS										
_____	_____										
Plusquamperfekt	Präteritum										
überlegt hatte	nahm teil										

- Schritte 12 bis 16:

<p style="text-align: right;">(14) Nachdem</p>	<p style="text-align: center;">(16) zeitlich</p> <p style="text-align: center;">(15)</p> <table border="0"> <tr> <td style="text-align: center;">1. NS</td><td style="text-align: center;">2. HS</td></tr> <tr> <td style="text-align: center;">_____</td><td style="text-align: center;">_____</td></tr> <tr> <td style="text-align: center;">Plusquamperfekt</td><td style="text-align: center;">Präteritum</td></tr> <tr> <td style="text-align: center;">überlegt hatte</td><td style="text-align: center;">nahm teil</td></tr> <tr> <td style="text-align: center;">_____</td><td></td></tr> </table>	1. NS	2. HS	_____	_____	Plusquamperfekt	Präteritum	überlegt hatte	nahm teil	_____	
1. NS	2. HS										
_____	_____										
Plusquamperfekt	Präteritum										
überlegt hatte	nahm teil										

Abbildung 4.3.2.a.: Tafelbild *Temporaler Nebensatz (RS8)*

Die 16 Schritte, dargestellt im Tafelbild durch die kleinen Zahlen in Klammern, entwickelt der Lehrer parallel zu seinen verbalen Ausführungen. Zur Orientierung sind die Zahlen im Transkript an der entsprechenden Stelle angeführt:

- RS8: *Temporalsatz (HS/NS)*

[1]	L	WAS drückt das NACHdem aus? . simon (1sec) was MACHT es mit dem
[2]	L	satz ? .. was macht es für den SINN des satzes (2sec) wer
[3]	L	wer findet das heraus (8sec) leonie
	S1	ähm da steht ja lange meldet sich
[4]	S1	überlegt hatte und ähm (2sec) also ... und ähm ... des ähm

[5]	S1	(3sec) des nachdem des sagt eben ähm ... dass des DANach
[6]	L	gut (2sec) ^{-.....-} schau dir mal die zeiten an (7sec) flüstert
	S1	irgendwas war
[7]	L	siehst du was ich mein zzzz genauer (1sec)
	S1	die stehn am anfang
[8]	L	WAS steht im plusquamperfekt Geste mit der rechten Hand
	S1	ähm im plusquamperfekt überlegt
[9]	L	überlegt hatte (1sec) und des andere
	S1	hatte des isch ähm
[10]	L	ich habe also den ⁺ NEBENSatz (2sec) in welcher zeit schreibt HS und Pfeil an (1)
	S1	präteritum
[11]	L	^{.....} plusquamperfekt (2sec) überlegt (2sec) hatte und schreibt parallel dazu (2)
	S1	plusquamperfekt
[12]	L	^{.....+} den HAUPTsatz hab ich im präteritum (3sec) warum schreibt HS und Pfeil an (3) schreibt parallel dazu (4)
	S1	präteritum
[13]	L	ähm nahm (2sec) nahm teil ... warum das? (3sec) warum das? schreibt parallel dazu
[14]	L	(3sec) warum steht das im plusquamperfekt ... und das im zeigt an der Tafel zeigt an der Tafel
	S1	meldet sich
[15]	L	im präteritum? (6sec) fabian
	S1	weil der nebensatz schon länger her
[16]	L	^{.....} zeigt mit dem rechten Zeigerfinger nach oben
	S2	ist als der hauptsatz
[17]	L	^{.....+} (2sec) das geschehen im hauptsatz LIEGT (2s) VOR oder NACH dem zeichnet Linie unter HS (5)
[18]	L	geschehen im (2sec) im neben/ähm hauptsatz (3sec)
	S2	vor dem geschehen
[19]	L	^{.....+} daVOR (1sec) das liegt in unserem zeitstrahl weiter zurück malt Zeitstrahl an (6)
[20]	L	⁺ (3sec) ja das liegt HIER .. hier die gegenwart ja ... liegt macht X(7) schreibt „G“ (8)

[21]	L	des hier ... also brauch ich auch eine ZEIT(1s) die mir des <i>zeigt auf X</i>
[22]	L	!..... AN .. zeigt . wir haben ZWEI handlungen .. überLEGEN und <i>zeigt auf Tafelbild</i>
[23]	L	teilNEHMEN .. welche dieser beiden handlungen liegt vor der
[24]	L	der anderen . ja (1sec) und das drück ich aus (1sec)
[25]	L	+..... DURCH unterschiedliche zeiten (1sec) ABER nicht nur durch
[26]	L+ ! ! ! ! ! ! ! unterschiedliche zeiten SONDERN auch durch die kon.junk.tion <i>schreibt „nachdem“(9)</i>
[27]	L	NACHDEM(4sec) nachdem heißt (2sec) ja DAS an erster stelle und <i>schreibt „nachdem“(9) schreibt „1.“ (10)</i>
[28]	L	und dann kommt das als zweite (1sec) aber rückwärts in die <i>schreibt „2.“(11)</i>
[29]	L	vergangenheit ja DAS zuerst <i>schreibt „1.“, wischt weg, schreibt erneut „1.“ (12)</i>
[30]	L	ja müssen wr den pfeil zurück machen (2sec) in die gegen/in <i>zeichnet Pfeil 2(13)</i>
[31]	L	die gegenwart ... das war zuerst und dann kam das (5sec) und <i>zeigt auf „1.“</i>
[32]	L	da haben wir <i>nachdem</i> (1sec) das heißt die konjunktion <i>NACHDEM</i> <i>umrahmt" nachdem"(14)</i>
[33]	L	also ein/ welches verhältnis ... zwischen diesen beiden an <i>zeichnet Doppelpfeil (15)</i>
[34]	L	(2sec) was für ein verhältnis (3sec) jetzt jetzt jetzt ham wr
[35]	L	+ die ganze zeit darüber gesprochen . ja . WELCHES verhältnis der
[36]	L	der beiden sätze wird durch <i>nachdem</i> ausgedrückt (3sec) <i>nickt S4 zu</i>
	S4	die <i>meldet sich</i>
[37]	L	also EIN/... was für
	S4	beiden sind in unterschiedlichen zeiten
[38]	L	ein verhältnis ein ZEITverhältnis <i>nickt S5 zu</i>
	S5	zeitverhältnis <i>meldet sich</i>
[39]	L	+ ein ZEITliches verhältnis (1sec) wird HIER ... ausgedrückt <i>schreibt „zeitlich" über Doppelpfeil (16)</i>
[40]	L	(5sec) ZEITliches verhältnis

Diese Erklär-Sequenz beginnt der Lehrer durch eine sehr offene Fragestellung. Dabei spricht er zunächst einen Schüler direkt an, d.h. es handelt sich um ein lehrerinitiiertes turn-Zuteilungsverfahren. Als dieser jedoch nicht reagiert, reformuliert er seine Frage und gibt sie an die gesamte Klasse weiter (Fl. 1-3). S1 spricht in ihrem Lösungsversuch eigentlich den richtigen Aspekt, die Vorzeitigkeit, an. Durch das zögerliche Umschreiben wirkt die Äußerung jedoch etwas unpräzise (Fl. 3-6). Mit Hilfe eines Winks auf die Zeiten probiert der Lehrer S1 zu einer Präzisierung zu veranlassen, die allerdings ohne Erfolg bleibt. Der Wink bringt sie vielmehr vom inhaltlichen Aspekt ab hin zu einem formalen (Fl. 6-8). Erst das kritische und auffordernde Feedback des Lehrers veranlassen S1 die konkreten Zeiten der im Beispielsatz enthaltenden Prädikate zu nennen (Fl. 8-10). In der nochmaligen Wiederholung der Zeiten bindet der Lehrer geschickt die Unterscheidung von Haupt- und Nebensatz ein, die von S1 mühelos aufgenommen und auf das Beispiel übertragen werden (Fl. 10-12). Nachdem der Lehrer seinen Anschieb beendet hat, möchte er eine *Erklärung* für die unterschiedlichen Zeiten hören. S2 liefert diese, sehr zur Freude des Lehrers, indem er die Vorzeitigkeit der Handlung des Nebensatzes als Ursache anführt (Fl. 12-16). Nach einer Wiederholung dieser Tatsache durch eine erneute Nachfrage, beginnt der Lehrer zur Veranschaulichung einen Zeitstrahl an die Tafel zu zeichnen (Fl. 17-19). Die Wortwahl *auf unserem Zeitstrahl* deutet darauf hin, dass die Schüler mit dieser Art der Kennzeichnung von Zeitverhältnissen vertraut sind. In den Flächen 20 und 21 entwickelt und kommentiert der Lehrer das Tafelbild, bevor er das Tempus als ein erstes Mittel zum Ausdruck verschiedener Zeitpunkte von Handlungen anführt. Dabei beginnt er mit einem resümierenden *also* eine Art Schlussfolgerung zu formulieren, die er unterbricht, um nochmals die beiden Handlungen des Beispielsatzes zu fokussieren, bevor er die Funktion der verschiedenen Zeiten durch eine indirekte Frage ausdrückt (Fl. 21-25). Nach der erneuten Fokussierung des Tempus kündigt er zunächst durch *aber* das Einschränken seiner Aussage an und erweitert sie durch das Anführen der Konjunktion *nachdem* als Signal für die Vorzeitigkeit; deutlich hervorgehoben durch die Wahl seiner Formulierung *nicht nur...sondern auch...* an der Tafel notiert er parallel dazu die Konjunktion (Fl. 25-27). Anschließend veranschaulicht er deren Funktion am Beispielsatz, indem er die Zahlen 1. und 2. über die Satzteile des ersten Tafelbildes schreibt und einen rückwärts gerichteten Pfeil unter den Zeitstrahl von Tafelbild 2 zeichnet (Fl. 27-30). In einer reduzierten Paraphrase wiederholt der Lehrer das bislang Erarbeitete und lenkt die Aufmerksamkeit der Schüler wieder auf die Ausgangsfrage, das Verhältnis von Haupt- und Nebensatz. Dabei weist er durch *das heißt* auf den erläuternden Charakter der nun folgenden Antwort hin (Fl. 31, 32). Trotz oder gerade wegen der ausführlichen Behandlung des

Zeitverhältnisses benötigen die Schüler jedoch eine etwas längere Nachdenkzeit und der Lehrer muss seine Frage nochmals paraphrasieren (Fl. 32-36). Schließlich meldet sich S4. Er bleibt mit seiner Antwort an den unterschiedlichen Zeiten der Satzteile verhaftet und kann das Verhältnis der beiden noch nicht explizit benennen, weshalb der Lehrer zu einer erneuten Aufforderung gezwungen ist (Fl. 36-38). Nachdem S5 schließlich die richtige Antwort äußert, wiederholt der Lehrer diese mehrfach und notiert sie an der Tafel (Fl. 38-40).

Abschließend lässt sich festhalten, dass die schüler- und lehrerseitigen Beiträge in den Kernphasen den Eindruck der Lehrerdominanz aus den Analysebeispielen bestätigen. In den meisten Erklär-Sequenzen fungieren die Schüler hauptsächlich als Stichwort-Geber für die im Lehrerplan gesetzten Lücken. Mit Hilfe gezielter Regiefragen erhalten die Lehrer genau die Antworten, die entweder zusammen mit ihrer Frage/Aufforderung die zentrale Assertion bilden oder die sie für die Weiterführung ihrer eigenen (eingeschobenen) Beiträge benötigen. Nur in wenigen Sequenzen geben die Lehrer den Schülern Raum für komplexere Beiträge. Deshalb erinnern die meisten Sequenzen stark an das Handlungsmuster *Lehrervortrag mit verteilten Rollen*. Allerdings bestehen nicht alle Sequenzen aus einer Verkettung von Assertionen, wie sie für einen Vortrag typisch ist, sondern einige haben lediglich eine einzelne Assertion zum Gegenstand, sodass eher von *einer Assertion mit verteilten Rollen* die Rede sein kann bzw. von einem *Aufgabe-Lösen-Muster mit sehr enger Fragestellung*.

In den Sequenzen, in denen die Lehrer längere Beiträge übernehmen, beschränken sich die Ausführungen nicht nur auf die verbale Seite sondern es ist auch eine mediale Unterstützung beispielsweise durch einen Tafelanschrieb möglich.

Eine Frage, die sich aus dieser Beobachtung ergibt, ist die Frage, warum sich die Lehrer zumeist für eine sehr starke Steuerung der Unterrichtsinteraktion entscheiden. Gerade in den Unterrichtsstunden, in denen Themen angesprochen werden, die die Schüler bereits aus vorausgehenden Schuljahren kennen und bereits ein Vorwissen vorhanden sein sollte, ist die starke Lenkung durch die Lehrpersonen doch verwunderlich. Eventuell spielen hier zeitliche Gründe eine Rolle oder die (fehlende) Sicherheit der Lehrer, die eine entsprechende Flexibilität erlauben würde. In den Stunden, in denen neue Inhalte angesprochen werden, könnte dagegen das fehlende Vorwissen ein Grund für die gewählte Vorgehensweise darstellen. Natürlich könnte auch die didaktische Tradition des Grammatikunterrichts (Benennunterricht) ursächlich für die starke Lehrerzentrierung sein. Eine sichere Beantwortung der Frage ist jedoch aufgrund des Datenmaterials nicht möglich, sodass es bei

den Vermutungen bleiben muss. Sicher ist nur, dass auch die Beendigung der Erklärsequenzen fest in Lehrerhand ist.

4.3.3 Die Sequenzbeendigung

In keiner der 61 Erklär-Sequenzen sind Schüler für das Abschließen der Sequenz verantwortlich. Dies ist ausschließlich Aufgabe der Lehrer. Dabei kommt es zu ganz unterschiedlichen Realisierungen der abschließenden Beiträge. Der Tabelle 4.3.3.a. können die einzelnen Realisierungsweisen in ihrer Verteilung auf die einzelnen Klassen entnommen werden:

Tabelle 4.3.3.a.: Beendigungen
(Erklär-Sequenzen *grammatikalische Kategorien*)

	HS7	HS8	RS7	RS8	GY7	GY8	GESAMT
Reines Feedback (+ schriftliches Notieren)	13	1		2	10	9	35
Zusammenfassung (+ Feedback/ + schriftliches Notieren)	1	3	4	2	3	1	14
Neue Wissensinhalte (+ Feedback/ + schriftliches Notieren)		4		1		3	8
Neue Information + Zusammenfassung (+ Feedback/ +schriftliches Notieren)		1		2		1	4
GESAMT	14	9	4	7	13	14	61

Die einfachste und am häufigsten vorkommende Variante des Abschließens (35x; 57,4%) besteht in einer **Rückmeldung an die Schüler**, die verbal durch eine Rückmeldepartikel und/oder eine Rephrasierung der zuletzt genannten Schülerantwort vorgenommen wird:

- GY7: *lokales Adverbial (Satzglieder)*

[1]

L	ne
S1	aber aus der altkleidersammlung ist doch kein adverbial

[2]

L	adverbiale bestimmung . adverbial	/	/ \	aha . WELches
S1	achso . woher			

[3]

L	is es nämlich	\	genau . adverbiale bestimmung des ortes .
S1	lokal		

[4]

L	lokal ne	/
---	----------	---

Zudem kann die Antwort noch in schriftlicher Form an der Tafel fixiert werden, entweder durch Anschreiben oder Aufhängen eines vorgefertigten Plakats:

- HS7: *Modales Adverbial (Satzglieder)*

[1]	
L	und noch Eine fehlt der
	zeigt auf S1
S1	bestimmung der art und weise
	meldet sich
[2]	
L	art und weise . ok
	hängt vorgefertigtes Kärtchen an Tafel „adverbiale Bestimmung der Art und Weise“

Doch nicht alle Feedbackhandlungen müssen verbal vorgenommen werden. So bestätigt die Lehrerin der siebten Hauptschulklasse in einer Sequenz die Korrektheit der Schülerantwort allein durch das Aufhängen eines vorgefertigten Kärtchens, auf dem die Antwort des Schülers notiert ist.

In 14 Sequenzen (23%) geben die Lehrer in ihren abschließenden turns, neben dem Feedback, nochmals eine *Zusammenfassung* wichtiger Wissensinhalte der Sequenz, die in manchen Fällen auch schriftlich an der Tafel festgehalten wird. Zumeist formulieren die Lehrer ihre Zusammenfassungen etwas ausführlicher als die entsprechenden Schülerbeiträge. Dadurch bieten sie den Schülern zusätzliche bzw. weitere alternative Formulierungen an, die vermutlich der Verständnissicherung dienen sollen. Das Beispiel zeigt eine Sequenz, in der die unmittelbar vorausgehenden Schülerbeiträge zu einer abschließenden Zusammenfassung verbunden werden. Dabei geht es um die Verbzweitstellung im Hauptsatz, die ein Schüler in einem Satz mit mehrteiligem Subjekt hinterfragt. So zählt er anstelle der Satzglieder die einzelnen Wörter des Satzes und gelangt zu einer Verbdrittposition, die ihn irritiert. Durch eine relativ enge Fragestellung bewegt die Lehrerin den Schüler schließlich zum Umstellen des Satzes und fasst anschließend die einzelnen Schritte des Schülers nochmals zusammen:

- HS8: *Verbzweitstellung*²⁶ (HS/NS)

[6]	
L	was is jetzt mit
S1	traf die clique sich an der großen kreuzung
[7]	
L	/ / \
	die clique passiert richtig . die
S1	die isch an zweiter stelle
[8]	
L	isch nach HINTen gerutscht . aber die is beieinander geblieben
[9]	
L	/ :
	ja .. ich sag nicht die traf clique . gibt keinen sinn ..

²⁶ Eine Analyse des gesamten Transkriptes findet sich auf S. 314f. in diesem Kapitel

[10]	
L	sondern ich muss <i>die clique</i> als ganzes verschieben .. und
[11]	
L	deshalb <i>is die clique</i> ein teil und des <i>traf</i> dann an zweiter
[12]	
L	stelle .. ja /
S1	ok

Zunächst paraphrasiert die Lehrerin die Schülerantwort *an zweiter Stelle* durch die Formulierung *die isch nach hinten gerutscht*, vermutlich um die Aufmerksamkeit von der Zweitposition auf das „*Beieinanderbleiben*“ der beiden Wörter *die Clique* zu lenken und die Zusammengehörigkeit dieses Satzgliedes als Grund für die Verbzweitstellung thematisieren zu können (Fl. 7, 8). Interessant ist dabei die Verwendung der Konjunktion *aber*, die hier weniger einen Gegensatz zum Ausdruck bringt, als vielmehr auf die Besonderheit hinweist. Anschließend zeigt die Lehrerin an einem Negativbeispiel und der Ankündigung Verwendung der Konjunktion *nicht...sondern* auf die einzig zulässige Umstellung des Satzes auf (Fl. 9, 10) und hebt nochmals die Zusammengehörigkeit der beiden Wörter als ein Satzglied durch die Formulierung *als Ganzes verschieben* hervor (Fl. 10). Am Ende fasst die Lehrerin die konkreten Schritte nach einer kurzen Pause nochmals zusammen. Dabei hebt sie den kausalen Zusammenhang zwischen der Verbindung der beiden Wörter und der Verbzweitposition einerseits durch das Adverb *deshalb* hervor, andererseits durch die explizite Formulierung *is die Clique ein Teil und des traf dann an zweiter Stelle* (Fl. 11, 12).

Bei den Zusammenfassungen halten die Lehrer die zentralen Ergebnisse nicht nur schriftlich fest, sondern sie ergänzen diese auch durch Zeichnungen an der Tafel, sodass auch in der Abschlussphase medial unterstützte Handlungen auf Lehrerseite vorkommen. Das folgende Beispiel zeigt eine solche Zusammenfassung. Es stammt aus der siebten Klasse der Hauptschule und thematisiert den Unterschied von nominalisiertem Adjektiv und Adjektivattribut nach einem Schülerfehler. Anstatt einen Beispielsatz mit nominalisiertem Adjektiv zum Adjektiv *neu* anzuführen, nennt der Schüler den Satz „*Wir haben in unsrer Klasse eine neue Schülerin*“. Dies veranlasst die Lehrerin den Unterschied der beiden Varianten nochmals zu thematisieren mit medialer Unterstützung an der Tafel:

- HS7: Schülerfehler (Nomen/Nominalisierung)

[4]	
L	du hast gesagt gehabt <i>eine neue SCHÜlerin</i> .. da hat er jetzt
[5]	
L	gott sei dank gezögert (2sec) was ist jetzt . wo müssn wr da /

[6]		/	/	/	
L	aufpassen ..	eine	neue	schülerin	oder eine neue (2sec) er
[7]	L	hat gesagt (3sec)	eine .. neue ..	schülerin ..	da steht ja schreibt „eine neue Schülerin“ an die Tafel
[8]	L	aber auch des	eine	vor neue (2sec)	aber WARUM schreib ich jetzt zeigt auf „neue“
[9]	L	des jetzt klein (4sec)	oh ..	ihr erklärt nicht ich ...	WARUM
[10]	L	schreib ich das	eine	da jetzt/ des neue klein (2sec)	des is zeigt an Tafel
[11]	L	jetzt wieder DEUTSCH .	deutsch .	jetzt erzähl ich ..	eine neue
[12]	L	schreib ich groß .	ja ..	hier mach ichs anders ..	WARUM (1sec)
	S1				meldet sich
[13]	L	tim			hat da einer
	S1	na weil des	eine	sich auf die	schülerin bezieht
[14]	L	aufgepasst ..	genau .	ja .	eine schülerin ..
					zeichnet Pfeil von „eine“ zu „Schülerin“
[15]	L	wirklich n adjektiv ..	und wenn du	DES weglasch	die schülerin ..
					zeigt auf „neue“ deckt „Schülerin“ ab
[16]	L	wir haben in unserer klasse (1sec)	eine neue (2sec)	ok	

Nach dem Schülerfehler und einer Wiederholung des falschen Beispielsatzes, fragt die Lehrerin nach der Besonderheit des Satzes (Fl. 1-5). Nachdem sich kein Schüler meldet, wiederholt die Lehrerin erneut den Satz des Schülers und notiert den zentralen Ausschnitt *eine neue Schülerin* an der Tafel (Fl. 5-7). Danach weist sie direkt auf die Schwierigkeit hin und fragt nach den Gründen für die Kleinschreibung des Wortes *neue* in dem vom Schüler geäußerten falschen Satz (Fl. 7-9). Als immer noch keine Reaktion auf Schülerseite erfolgt, fordert sie diese explizit zum Erklären auf und hebt nochmals die Widersprüchlichkeit der beiden Varianten hervor (Fl. 9-12). Schließlich meldet sich ein Schüler und gibt die richtige Antwort (Fl. 13). Parallel zu ihrem positiven Feedback zeichnet die Lehrerin nun einen Pfeil vom Artikel zum Bezugswort und veranschaulicht dadurch die verbale Antwort von S2 (Fl. 13, 14). Abschließend versucht die Lehrerin über die Wortart die Unterscheidung der beiden Sätze nochmals zusammenfassen, bleibt aber bei ihren Ausführungen etwas unpräzise und zu sehr am Beispiel verhaftet (Fl. 14-16).

Inhaltlich spielen dabei vor allem Feedback-Handlungen eine zentrale Rolle. Sie sind in allen Sequenzen vorhanden, in denen Schüler beteiligt werden. Zudem entscheiden sich Lehrer in beinahe der Hälfte der Sequenzen Zusammenfassungen zu geben und/oder neue Wissens Elemente einzubringen. Außerdem scheint das schriftliche Fixieren der Schülerbeiträge, Zusammenfassungen und/oder neuer Wissens Elemente durch das Anschreiben an der Tafel bzw. auf der OHP-Folie oder durch das Aufhängen vorgefertigter Plakate für die Ergebnissicherung eine zentrale Rolle zu spielen. Aber auch medial gestützte Veranschaulichungen einzelner Beiträge durch ein entsprechendes Tafelbild sind möglich.

4.3.4 Zusammenfassung

Was die Struktur der Sequenzen zu den grammatikalischen Kategorieerklärungen anbelangt, sind im Vergleich zu den (Wort-) Bedeutungserklärungen sowohl Gemeinsamkeiten als auch deutliche Unterschiede zu erkennen.

Die **Sequenzinitiierungen** sind, wie bei den (Wort-) Bedeutungserklärungen, mit beinahe 90% vorwiegend in Lehrerhand. Daher können die meisten Erklär-Sequenzen als lehrerinitiierte Fremderklärungen bezeichnet werden. Häufig bleibt bei der Aufgabenstellung das Explanandum implizit und die Aufgabestellung wird explizit angeführt. Unter den wenigen Schülerinitiierungen ist eine neue Variante zu verzeichnen: die unbewusste Initiierung durch einen Fehler. So entscheidet sich eine Lehrerin nach einem Schülerfehler eine erklärende Sequenz zu beginnen, die ohne den Fehler so nicht zustanden gekommen wäre. Neben dieser neuen Variante der Schülererklärung unterscheiden sich die Kategorieerklärungen von den (Wort-) Bedeutungserklärungen aber auch durch eine größere Vielfalt in den die Sequenz auslösenden Frage-Pronomen, d.h. es liegt eine größere Breite an verschiedenen Erklärtypen vor. So ist zwar der Typ *Erklären-was* auch in den Grammatikstunden der am häufigsten vorkommende, es sind aber auch noch Sequenzen zu finden, die den Typen *Erklären-warum*, *Erklären-wie* sowie einem neuen Typ *Erklären-welche(r,s)* zugerechnet werden können, der im Zusammenhang mit den Erkennungssignalen der einzelnen Kategorien auftritt.

Der größte Unterschied zwischen den beiden Varianten der Erklärhandlungen liegt in den **Sequenzkernen**. Während die Schüler bei den (Wort-) Bedeutungserklärungen überwiegend eigene vollständige erklärende Beiträge eingebracht haben, besteht deren Aufgabe bei den Kategorieerklärungen vor allem darin, einzelne Stichwörter für die im Lehrplan gesetzten Leerstellen zu liefern. Diese als *rhematische Äußerungen* bezeichneten Antworten setzen sich zumeist aus wenigen Wörtern zusammen und ergeben nur in Verbindung mit der Lehrerfrage

eine vollständige Assertion. Manchmal bestehen sie jedoch auch aus kurzen Teilsätzen. Daneben kommt es aber auch zu wenigen vollständigen Assertionen sowie kausalen Beiträgen. Den zumeist kurzen Antworten auf Schülerseite stehen auf Lehrerseite überwiegend Feedback-, rederechtsverteilende Handlungen sowie Fragen und Aufforderungen gegenüber. In den Fragen und Aufforderungen kommt dabei vorwiegend die sehr enge Führung durch die Lehrpersonen zum Ausdruck. Hinzu kommen wenige Sequenzen, in denen die Lehrer selbst wichtige (neue) Wissensinhalte einbringen, entweder in kurzen Einschüben oder in längeren Passagen. Teilweise unterstützen die Lehrer ihre Ausführungen medial durch Anschriebe an die Tafel.

Die **Phasen der Beendigung** sind ausschließlich in Lehrerhand. So schließen die Lehrer die Erklär-Sequenzen am häufigsten durch Feedbackhandlungen ab. Es sind aber auch wenige Abschlüsse mit zusammenfassenden Handlungen und/oder dem Einbringen neuer Wissensinhalte zu finden. Dabei kann es bei allen Varianten zu zusätzlichen schriftlichen Notizen an der Tafel kommen, d.h. die Lehrer halten teilweise wichtige Informationen am Ende der Sequenzen schriftlich fest, in Form von Anschrieben oder vorgefertigten Plakaten, oder veranschaulichen diese durch einen Tafelanschrieb.

Mit Blick auf die Rahmen gebende Instruktionsform erinnern die meisten Sequenzen stark an das Handlungsmuster *Lehrervortrag mit verteilten Rollen*. Da jedoch nicht alle Sequenzen aus einer Verkettung von Assertionen bestehen, wie sie für einen Vortrag typisch ist, sondern teilweise nur eine einzelne Assertion zum Gegenstand haben, ist zu überlegen, ob in diesen Fällen nicht eher von einer *Assertion mit verteilten Rollen* bzw. von einem *Aufgabe-Lösen-Muster mit sehr enger Fragestellung* zu sprechen wäre.

Damit ist die Betrachtung der einzelnen Phasen der Erklär-Sequenzen beendet und die Klassifizierung derselben in Erklären₁ und Erklären₂ steht an.

4.4 Erklären₁ versus Erklären₂

Wie sich bereits in den exemplarischen Analysen zeigte, gibt es in den einzelnen Sequenzen, selbst bei identischen Explananda, deutliche Unterschiede in den erklärenden Handlungen. Worin diese Unterschiede liegen und ob sie sich in der Differenzierung in Erklären₁ und Erklären₂ widerspiegeln, soll im Folgenden untersucht werden. Dazu werden die Sequenzen zu den einzelnen Kategorien inhaltlich getrennt voneinander betrachtet.

4.4.1 Nomen und Nominalisierung

Die Betrachtung der 37 Sequenzen zu den Nomen bzw. Nominalisierungen macht deutlich, dass es den meisten Lehrern bei der Behandlung dieses Themas insbesondere um das Erfassen der Kategorie mit Hilfe von Erkennungssignalen geht. Dies zeigen auch die Initiierungen, die Formulierungen enthalten wie:

- „(...) woran ich das erkennen kann - ein signal das mir sagt das folgende Wort ist ein Nomen“ (HS8)
- „so vielleicht haben wir hier ja auch ein signalwort...“ (RS7)
- „(...) welche anzeichen man finden kann dass n wort (...) jetzt großgeschrieben werden kann (...)“ (GY7)

Als Signale bzw. Erkennungszeichen wählen die Lehrer dabei unterschiedliche semantische, morphologische und syntaktische Merkmale als Gegenstände für die erklärenden Handlungen aus:

- Semantische Merkmale:
 - o Abstrakta/Konkrete (RS8)
- Syntaktische Merkmale²⁷
 - o Erweiterbarkeit (HS8, RS7, GY7, GY8)
- Morphologische Merkmale:
 - o Kasus (RS8, GY8)
 - o Numerus (RS8, GY8)
 - o Genus (RS8, GY8)
 - o Artikelbindung (HS7, HS8, RS7, GY7, GY8)
 - o Konversion (HS7, HS8, RS7, GY7, GY8)

Wie der Übersicht zu entnehmen ist, spielen das semantische Merkmale sowie die drei morphologischen Merkmale *Kasus*, *Numerus* und *Genus* eine eher untergeordnete Rolle. Sie sind in einer bzw. lediglich zwei Klassen zu finden. Dafür gehören die Artikelbindung und die Konversion zu den am häufigsten thematisierten Aspekten. Während die Artikelbindung, die durch der Artikelprobe zu den traditionellen schulischen Grammatikproben zählt, besonders ausführlich thematisiert wird, beschränken sich die Ausführungen zur Konversion auf kurze, eher implizite Erwähnungen. Dem syntaktischen Merkmal der Erweiterbarkeit in Form eines Adjektivattributs schenken immerhin vier Klassen Beachtung. Auch dieses Merkmal steht in

²⁷ Die Großschreibung wird an dieser Stelle nicht explizit angeführt, da sie den Ausgangspunkt der Betrachtungen in allen Stunden des Datenkorpus darstellt.

einer gewissen didaktischen Tradition und wird im Rechtschreibunterricht zumeist als besonders tückischer Fall der Artikelbindung aufgegriffen.

Um zu einer Einordnung der Sequenzen hinsichtlich des Erklären₁ und Erklären₂ zu gelangen, werden exemplarisch zu jedem Merkmal einzelne ausgewählt und gegebenenfalls miteinander kontrastiert.

Das *semantische Merkmal* der Unterscheidung von konkreten und abstrakten Nomen ist lediglich in einer Erklär-Sequenz der achten Klasse der Realschule vorhanden. Nachdem der Lehrer durch eine sehr enge Führung zu dem für seinen Lehrervortrag notwendigen Ausgangspunkt, dem Stichwort *Stoff*, gelangt ist, zeigt er den Schülern den Zusammenhang zwischen den Wörtern *Substantiv – Substanz – Stoff – konkrete/abstrakte Substantive* auf. Dabei nennt er den Schülern nicht einfach die beiden semantischen Varianten des Substantivs sondern leitet diese aus der etymologischen Wurzel des Wortes *Substantiv* ab:

- RS8: *Konkrete und Abstrakta (Nomen/Nominalisierung)*

[11]	L	(1sec) ein gegenstand besteht aus einer bestimmten substanz	! !
[12]	L	also aus einem bestimmten (1sec) oder kann eine zusammensetzung	! / +
[13]	L	sein von verschiedenen	/
	S4	stoff	chemie (3sec) also benennt zeigt Geste für hervorragend
[14]	L	substanz etwas/ zuerst etwas stoffliches (1sec) stoffliche	! ! + +
[15]	L	(2sec) dinge . die wir vor uns haben (2sec) stoffliche dinge	
[16]	L	die wir vor uns haben .. etwas was vor unseren augen vorhanden	+ ! ! ! ! ! ! ! ! ! !
[17]	L	ist (2sec) das VORhandene (1sec) das SICHTbare .. das	
[18]	L	anFASSbare. begreifbare . ja be.greif.ba.re (1sec) und alle die	
[19]	L	dinge fassen wir zusammen zu SUBstantiven (1sec) ja und ordnen	
[20]	L	sie so durch die großschreibung in diese gruppe der ..	:
[21]	L	stofflich fassbaren dinge (2sec) eigentlich hilft uns dann die	! !
[22]	L	großschreibung wissen wir alle sind stoffliche .. dinge ..	
[23]	L	aber ganz so einfach ist es NICHT . ja .. denn substantiv	/

[24]	L	sind denn eben nicht nur stoffliche dinge (1sec) sondern der
[25]	L	mensch ist ja weit/ hat sich weiterentwickelt (1sec) ja .. er
[26]	L	hat jetzt unter die substantive auch die ... auch (2sec)
[27]	L	GEIstige .. dinge genommen die nicht (1sec) mehr stofflich sind
[28]	L	(2sec) ja . also nicht stoffliche dinge (1sec) fällt dir da blickt S5 an
[29]	L	spontan was ein / der gedanke oder / S5 der gedanke blickt S6 an S6 das gewissen
[30]	L	(2sec) das gewissen (2sec) also alle letztendlich alles das
[31]	L	was wir nur (2sec) denken . vorstellen (2sec) begriffe .. + !
[32]	L	! ! : wissenschaft .. handlungen .. vorgänge (2sec) der stich ... deutet Stich
[33]	L	der hieb (3sec) deswegen unterscheidet man diese substantive und hieb gestisch an

Nachdem der Lehrer das für seine Ausführungen so wichtige Wort *Substanz* selbst genannt hat (vgl. Gesamttranskript Anhangband, S. 43ff.), erarbeitet er schließlich zusammen mit einer Schülerin, mittels Regiefragen (Fl. 11-13), den Ausgangspunkt für seinen längeren Beitrag: das Wort *Stoffe* (Fl. 13). Mit der Nennung des gewünschten Stichworts geht der Lehrer dann in eine Art Vortrag über. Dabei fasst er zunächst, eingeleitet durch den Konnektor *also*, die bislang geäußerten Informationen zusammen und konkretisiert anschließend Schritt für Schritt, was unter dem Abstraktum *etwas Stoffliches* zu verstehen ist. Dabei löst er das Abstraktum auf, indem er es adjektiviert und nach einer Pause die Gegenständlichkeit durch das Wort *Dinge* und einen spezifizierenden Relativsatz aufgreift (Fl. 14-16). Diesen präzisiert er schließlich weiter, dadurch dass er das Vorhandensein an die visuelle Wahrnehmung und das (Be-)Greifen bindet (Fl. 16-18). Damit erreicht der Lehrer eine erste Kategorisierung innerhalb der Substantive, die durch die Großschreibung als dem Phänomen angehörig identifiziert werden können (Fl. 18, 19) und stellt die Großschreibung als Art Erkennungssignal für Konkreta dar (Fl. 19-22). Anschließend leitet der Lehrer durch die adversative Konjunktion *aber* zur zweiten Gruppe der Substantive über und kündigt damit den Kontrast zur ersten an (Fl. 23), den er durch die Konjunktion *nicht nur – sondern auch* noch verstärkt (Fl. 24). Damit hebt er den Unterschied zur ersten Gruppe der Substantive hervor und beginnt diesen herauszuarbeiten. Dabei bezieht er sich zwar auf eine etwas

fragliche Begründung in der Entwicklung der Menschheit, die ihn schließlich aber auf die Ebene der geistigen, abstrakten Dinge führt (Fl. 24-28). Um den Kontrast zu veranschaulichen, verkehrt der Lehrer zunächst die bereits angeführte Stofflichkeit der Substantive ins Negative und lässt zwei Beispiele von Schülern nennen (Fl. 29). Diese rephrasiert der Lehrer, bevor er die geistige Ebene als die Ebene des Denkens und Vorstellens beschreibt und weitere Beispiele anführt (Fl. 29-33). Das Abstraktum *Vorgänge* konkretisiert er dabei sogar durch eine gestische Handlung und die Verbalisierung derselben (Fl. 32, 33). Nach einer Pause leitet der Lehrer schließlich die Abschlussphase der Sequenz durch einen kausalen Anschluss ein (Fl. 33).

Mit Blick auf die Unterscheidung von Erklären₁ und Erklären₂ wird auch hier, wie schon bei der Beispielanalyse zum *Genus*, deutlich, dass der Lehrer zur Klärung eine Art Umweg wählt:

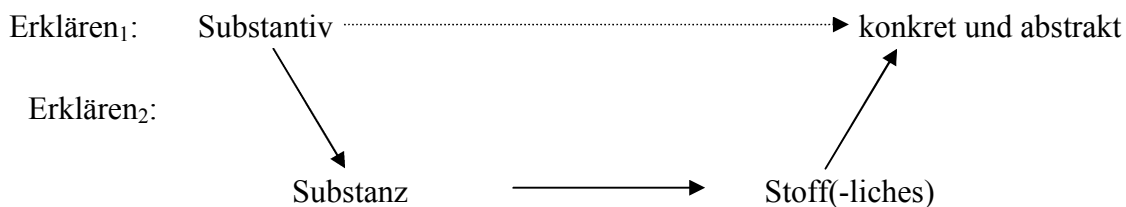


Abbildung 4.4.1.a.: Erklären₂ Konkreta/Abstrakta

Würde der Lehrer die Schüler lediglich darüber informieren, dass sich Substantive in konkrete und abstrakte aufteilen lassen und einzelne Beispiele hierzu anführen, hätte er diesen zwar auch ein (neues) Wissen über das semantische Merkmal vermittelt, allerdings wären ihnen die dahinter liegenden Zusammenhänge verborgen geblieben. Durch das Aufzeigen der Verbindung zwischen den Wörtern *Substantiv* und *Substanz* und deren geschickte Übersetzung ins Deutsche jedoch, vermittelt der Lehrer seinen Schülern einen Mehrwert an Wissen, weshalb diese Sequenz dem Erklären₂ zugerechnet werden kann. Sprachlich zeichnet sich dies durch eine Kombination verschiedener sprachlicher Handlungen, wie beschreibende, exemplifizierende und definierende Handlungen aus.

Allerdings stellt sich bei Betrachtung der Vorgehensweise des Lehrers auch die Frage, ob diese adäquat ist, d.h. ob die fachlich-inhaltliche Angemessenheit auch mit einer dem Schüleralter/-wissen angemessenen didaktischen Aufbereitung einhergeht. Aufgrund des Lehrermonologs und geringen Schüleraktivität scheint dies äußerst fraglich. Um jedoch zu einer Aussage zu gelangen, wären Interviews mit den Schülern bzw. schriftliche Kurztests nötig, die im Rahmen der Untersuchung leider nicht möglich waren.

In den Sequenzen zum **syntaktischen Merkmal** der Erweiterbarkeit, dem Adjektivattribut, stellt sich die Situation völlig anders dar. Das Beispiel aus der achten Klasse des Gymnasiums soll dies aufzeigen:

- GY8: *Adjektivattribut (Nomen/Nominalisierung)*

[1]			
L	:	so . dann ham wr das schöne wandern (1sec) robin	/ \ mhm
S1		meldet sich	adjektiv
[2]			
L		notiert auf der OHP-Folie über dem Beispiel das Wort „Adjektiv“	

Mit der Nennung des Signals/Merkmals des Nomen, abgeleitet aus dem Beispielsatz, und dem Notieren auf dem Merkblatt ist die Sequenz beendet. Dass diese Art der Erweiterbarkeit etwas mit der Funktion des Nomens im Satz zu tun hat, bleibt an dieser Stelle unberücksichtigt. Auch in den anderen Sequenzen zum Adjektivattribut spielt die Erwähnung dieses Aspekts keine Rolle, sodass diese Art der Wissensvermittlung dem Erklären₁ angehört.

Aus dem gewählten Vorgehen stellt sich natürlich die Frage, warum alle Lehrer auf das Anführen des Mehrwerts, dem Zusammenhang zwischen der Erweiterbarkeit und der Funktion im Satz, verzichten. Eine erste Vermutung könnte dahin gehen, dass dieser Aspekt allen Schülern hinreichend bekannt ist und der Lehrer aus Bekanntheitsgründen darauf verzichtet. Es ist aber auch denkbar, dass der Fokus des Lehrers auf der Vermittlung von Erkennungssignalen liegt und die Anführung von möglichen Hintergründen im Stundenverlauf entweder zu viel Zeit beanspruchen oder als nicht notwendig erachtet werden.

Auch im Bereich der *morphologischen Merkmale* überwiegt eine Vorgehensweise, die dem Erklären₁ zugerechnet werden kann. Einzige Ausnahme ist die Erklär-Sequenz der exemplarischen Analyse zum Genus aus der Realschule Klasse 8 (vgl. S. 263ff.). Sowohl die Thematisierung der Merkmale *Kasus* und *Numerus* als auch die *Artikelbindung* und die *Konversion* beschränken sich auf ein Nennen und Veranschaulichen an Beispielen, dahinterliegende Zusammenhänge bleiben unberücksichtigt. So versucht die Lehrerin der achten Klasse des Gymnasiums die Schüler das Merkmal *Kasus* wiederum aus einem Beispielsatz auf dem Arbeitsblatt²⁸ ableiten zu lassen, was jedoch erst nach mehreren Einhilfen gelingt. Die wissensvermittelnden Handlungen beinhalten dabei lediglich das Benennen des Merkmals mit seiner deutsch- und fremdsprachigen Fachbezeichnung. Das Aufzeigen des Zusammen-

²⁸ Vgl. Anhangband S. 68

hangs zwischen der thematischen Rolle von Nomen im Satz in Abhängigkeit von der Verbalenz wird ausgeblendet:

- GY8: Kasus²⁹ (Nomen/Nominalisierung)

[13]	
L	: / ne . formuliers allgemeiner
S3	: ähm nomen stehen in den vier fällen
[14]	
L	\ ! genau . nomen stehen in den/ EINem der VIER fälle (2sec)und wie
[15]	
L	\ : isch dr lateinische begriff dafür (2sec)jasmin ja . gut
S4	kasus meldet sich
[16]	
L	notiert auf dem Arbeitsblatt über dem Beispiel „in einem der vier Fälle“

Auch beim Merkmal *Artikelbindung* steht das reine Nennen verschiedener Formen von Artikeln als Signalwörter für die Großschreibung im Vordergrund. Neben bestimmten und unbestimmten Artikeln thematisieren die Lehrer dabei die Kontraktionen, die Schüler häufig nicht als Artikel erkennen. Der Zusammenhang mit dem festen Genus der Nomen im Deutschen findet nur in der Erklär-Sequenz aus der achten Klasse der Realschule (vgl. Beispielanalyse Seite...) Erwähnung. Interessant ist dabei, dass die meisten dieser Erklär-Sequenzen zum Typ *Erklären-warum* gehören. So beginnen die meisten durch eine Warum-Frage:

- GY7: Artikel (Nomen/Nominalisierung)

[1]	
L	warum würdest ihrs groß schreiben(2sec) zeigt auf S1
S1	weil des/ ähm n meldet sich
[2]	
S1	\ ganz genau artikel davor isch

Trotz des kausalen Zusammenhangs, der zwischen der Großschreibung und dem Signalwort quasi als Auslöser/Ursache für die Großschreibung, aufgebaut wird, kann hier nicht von Erklären₂ gesprochen werden, da der eigentliche Grund für die Artikelbindung, das Genus des jeweiligen Nomens, unerwähnt bleibt.

²⁹ Das gesamte Transkript befindet sich im Anhangband S. 47f.

Ähnlich ist dies bei der Thematisierung der der Nominalisierung zugrunde liegenden *Konversion*. Hier fokussieren die Lehrer zwar die ursprüngliche Wortart der Nominalisierung bzw. die eigentliche Schreibweise, stellen jedoch den Artikel als Ursache für die Großschreibung dar und nicht die neue Funktion, die die Nominalisierung im Satzkontext übernimmt. Auch diese Sequenzen gehören überwiegend dem Typ *Erklären-warum* an und werden ausschließlich von Schülern beantwortet:

- RS7: *Nominalisierung (Nomen/Nominalisierung)*

[1]

	:	/
L	was is des nächste (1sec)	lara
S1	meldet sich	das blau
		<i>unterstreicht es auf der</i>

[2]

	:	!
L	so .. WÄrum is des so tückisch . WÄrum is des ne stelle	
	<i>OHP-Folie</i>	

[3]

L	wo man vielleicht bei einem diktat wenn ich des diktieren würde	
---	---	--

[4]

	/
L	schon ein paar fehler in den heften auftauchen würden (2sec)
S2	<i>meldet sich</i>

[5]

	/	:
L	florian	so . und was
S2	weil man blau normalerweise klein schreibt	

[6]

	:
L	isch jetzt hier das GANZ deutliche signal . das wort <i>blau</i> wird

[7]

	!	\
L	hier nicht klein geschrieben	genau
S2	weil hier halt steht DAS blau	

[8]

L	.. und dann wird aus diesem klein geschriebenen wort blau	
---	---	--

[9]

	:
L	plötzlich ein groß geschriebenes HAUPTwort

Als mögliche Gründe für das Verzichten auf das Ansprechen dahinter liegender Zusammenhänge sind auch bei den morphologischen Merkmalen das bereits vorhandene Vorwissen der Schüler, zeitliche Gründe oder der jeweilige Stunden-Fokus der Lehrer denkbar. Zudem wäre möglich, dass insbesondere die fachfremd unterrichtenden Lehrer nicht über alle entsprechenden sprachwissenschaftlichen Kenntnisse verfügen und sie deshalb nicht erwähnen können.

Wie sich die Situation in den Stunden zu den Satzgliedern darstellt, zeigt der nächste Abschnitt.

4.4.2 Satzglieder

In den beiden Stunden zu den Satzgliedern stehen die Bestimmung der unterschiedlichen Arten von Satzgliedern mit Hilfe der Frageprobe im Zentrum, d.h. die verschiedenen thematischen Rollen der Satzglieder bzw. semantischen Klassen der Adverbiale werden durch die Frageprobe klassifiziert und anschließend mit den entsprechenden Fachbezeichnungen benannt. An der Hauptschule Klasse 7 bringt der in der Stunde eingesetzte Satzglieder-Rap zudem noch bestimmte Erkennungsfarben für die verschiedenen Satzglieder ein. Damit greifen die Lehrkräfte folgende semantische Merkmale auf:

- semantische Merkmale:
 - o thematische Rolle (HS7, GY7)
 - o Klassifizierung der Adverbiale (HS7, GY7)

Um das Vorgehen der Lehrkräfte zu den semantischen Merkmalen zu veranschaulichen, soll an dieser Stelle eine Erklär-Sequenz zum Genitiv-Objekt aus der siebten Klasse der Hauptschule exemplarisch angeführt werden. Die Sequenz findet im Anschluss an das Vorspielen der zweiten Strophe des Satzglieder-Raps³⁰ statt, der folgende Informationen über das Genitiv-Objekt bereitstellt:

„(...)“

Und was ist mit mir? Ich bin auch noch hier!

Genitiv, 2. Fall, nicht zu vergessen –

Aber wer fragt heute noch mit WESSEN?“

(Bottazi, M. et al., 2001: 55)

- HS7: *Genitivobjekt (Satzglieder)*

[1]

L und dann war noch von nem anderen die rede . habt ihr des auch

[2]

L / :
gehört gehabt (2sec) ham wr noch nie verwendet .. hat ja auch
zeigt Kärtchen mit „Genitiv-Objekt“

[3]

L gefragt gehabt . wer fragt heute noch nach wessen .. fällt euch

³⁰ Der Satzglieder-Rap befindet sich im Anhangband S. 70/71

[4]	
L	was ein mit <i>wessen</i> . wo ne antwort auf <i>wessen</i> kommt <i>nickt S1 zu</i>
S1	<i>meldet sich</i>
[5]	
L	: ja ne .. mach mal des du willst
S1	/ eine antwort <i>wessen buch isch</i>
[6]	
L	/ \ / aha . und jetzt die antwort
S1	/ des <i>iris ihr/ nein iris ihr/ iris</i>
[7]	
L	((lacht)) ja des ist/ da hasch dr grad n blöden name
S1	buch
[8]	
L	aussucht <i>irises buch</i> müsste des dann heißen <i>svens</i>
S1	<i>svens buch</i>
[9]	
L	\ buch . ja . <i>svens buch</i> und dann würdet ihr fragen <i>wessen buch</i>
[10]	
L	\ : <i>is das</i> . ja .. aber so schön sprechen wir gar net .. du hasch
[11]	
L	grad gsagt <i>des is m sven sein buch</i> oder <i>iris ihr buch</i> . des
[12]	
L	isch ok .. schön wärs wenn wir des so hinkriegen würden

Da kein Schüler auf die erste Initiierung der Lehrerin reagiert, entscheidet sie sich nach einer kurzen Pause das gesuchte Satzglied selbst anzusprechen und ein vorgefertigtes Kärtchen vorzuzeigen, das in der im Rap aufgeführten Signalfarbe für das Satzglied (grün) gehalten und auf dem die Bezeichnung und die Frageprobe notiert ist (Fl. 1, 2). Dabei drückt sie ihr Verständnis für das ausbleibende Melden der Schüler aus, der mit der fehlenden Bekanntheit des Satzgliedes zusammenhängt, bevor sie auf die Äußerung des Raps, den *veralteten* Gebrauch des Genitivs, Bezug nimmt (Fl. 2-4). Anschließend fragt sie die Schüler in einer recht unspezifischen Frage nach Assoziationen zu *wessen?*, die sie umgehend präzisiert und nach einem Beispiel für eine Antwort auf die Wessen-Frage verlangt (Fl. 4, 5). S1, die sich bereits auf die erste Frage hin gemeldet hat, ist durch die Präzisierung etwas irritiert und fragt nochmals nach, welche Antwort gewünscht ist (Fl. 5). Die Irritation wahrnehmend, ermöglicht die Lehrerin S1 das zu sagen, was sie eigentlich sagen wollte (Fl. 5, 6), worauf S1 eine Wessen-Frage formuliert (Fl. 5, 6). Diese nimmt die Lehrerin schließlich zum Anlass ihre gewünschte Antwort auf eine *Wessen-Frage* zu bekommen (Fl. 6). Durch eine ungeschickte Namenswahl fällt es S1 schwer, den Genitiv zu bilden. Trotz einiger Anläufe gelingt es ihr nicht und die Lehrerin greift helfend ein (Fl. 6-8). Schließlich wählt S1 einen

einfacheren Namen und bildet das Genitiv-Attribut (Fl. 8). Nachdem die Lehrerin dieses Beispiel positiv bewertet und den Zusammenhang zur Frage *wessen?* nochmals explizit angesprochen hat (Fl. 8-10), stellt sie den Genitiv als eine standardsprachliche Form dar und setzt ihr die umgangssprachliche bzw. regional bedingte Variante als ebenfalls zulässig dar (Fl. 10-12). Dennoch betont die Lehrerin zum Abschluss, dass es schön wäre auch von der standardsprachlichen Form Gebrauch zu machen (Fl. 12).³¹

Dieses Beispiel veranschaulicht neben dem rein benennenden Vorgehen durch das Anführen der Fachbezeichnung und eines Beispiels nicht nur die Zugehörigkeit der Sequenz zum Erklären₁ sondern auch fachliche Defizite der Lehrperson im Umgang mit dem Genitiv-Objekt. So handelt es sich bei der Antwort der Schülerin um ein Genitivattribut und kein Genitivobjekt³², wodurch weniger das Satzglied als viel mehr der Kasus in den Fokus rückt.³³ Außerdem sind für den Anschluss des Genitiv-s an Namen auf -s, -ß, -x, -z, -tz, -ce auf der Ebene schriftlicher und mündlicher Texte unterschiedliche Varianten möglich. Die von der Lehrerin vorgeschlagene ist so nicht vorgesehen, deutet aber auf „die altertümliche Endung –ens“ (DUDEN, Bd. 4, 1998: 244) hin. In dieser Sequenz wäre es deshalb möglich, dass ein Erklären₂, in Form einer Kontrastierung von Genitiv-Attribut und Genitiv-Objekt, aufgrund fehlenden Fachwissens der Lehrerin gar nicht geleistet werden kann oder aber die Lehrerin verzichtet bewusst darauf, weil die Schüler Attribute (noch) nicht kennen. Prinzipiell böte die falsche Antwort der Schülerin aber Potential für ein Erklären₂.

Warum sich die Lehrkräfte in den Stunden zu den Satzgliedern auf die Vermittlung der formalen Aspekte konzentrieren und syntaktisch-funktionale völlig unberücksichtigt bleiben, kann aufgrund der Datenlage nicht beantwortet werden. Mögliche Gründe könnten im von den Lehrpersonen gewählten Stundenfokus oder im Benennunterricht, der traditionellen Vorgehensweise des schulischen Grammatikunterrichts, liegen.

Auch in den Stunden zu den Haupt- und Nebensätzen entscheiden sich die Lehrer überwiegend für die Thematisierung formaler Aspekte.

³¹ Damit spricht sie indirekt die Diskussion über das „Verschwindens des Genitivs“ bzw. der den Genitiv fordernden Verben an, die nicht nur in einem Bestseller ausführlich thematisiert wird. (vgl. Sick, Bastian (2004): *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod*. Köln: Kiepenheuer&Witsch)

³² Zu dieser Verwechslung kommt es vermutlich, da das Genitivobjekt „in der Gegenwartssprache (...) verhältnismäßig wenig vorkommt“ (Duden, 1998: 641) und (fachfremd unterrichtenden) Lehrern der Unterschied zwischen Genitivobjekt und -attribut nicht unbedingt präsent ist.

³³ Zur Problematik der Frageprobe im Zusammenhang mit Satzgliedern und Kasus vgl. Granzow-Emden, 2006

4.4.3 Haupt- und Nebensätze

Während die Lehrerin in den Stunden der Klassen der Hauptschule und des Gymnasiums die Unterscheidung von Haupt- und Nebensätzen als Vorbereitung bzw. Voraussetzung für die Kommasetzung thematisieren, entscheidet sich der Lehrer der Realschule für die semantische Klassifikation der Nebensätze. Dabei wählen die Lehrer folgende Merkmale aus:

- Semantische Merkmale
 - o +/- Eigenständigkeit (GY8)
 - o Nebensatzklassifikation in temporal... (RS8)
- Syntaktische Merkmale
 - o Verbstellung (HS 8, GY8)
 - o Einleitewort (GY8)

Eine Sequenz zur *semantischen Klassifikation der Nebensätze* aus der Realschule findet sich ab S. 290. Sie ist die einzige der drei Sequenzen, die dem Erklären₂ zuzurechnen ist. Während in den anderen beiden das semantische Verhältnis von Neben- und Hauptsatz lediglich mit der entsprechenden deutsch- und fremdsprachigen Fachbezeichnung benannt wird³⁴, gelingt es dem Lehrer die Bedeutung der temporalen Konjunktion *nachdem* und das damit verbundene Verhältnis der Vorzeitigkeit, unterstützt durch die Anschriebe an der Tafel, zu erklären. Ausgehend von den verschiedenen Tempora der Satzteile zeigt er mit Hilfe eines Zeitstrahls die temporalen Verhältnisse auf und gibt den Schülern damit einen Einblick in die dahinter stehenden semantischen Relationen zwischen Haupt- und Nebensatz bzw. die Funktion des Nebensatzes. Dabei entscheidet sich der Lehrer für eine schrittweise Hinführung und nicht für das sofortige Nennen der Art des Nebensatzes. In dieser Hinführung greift der Lehrer auf verschiedene sprachliche Handlungen wie beschreibende, exemplifizierende und kausale Handlungen zurück, sodass auch hier eine Kombination verschiedener sprachlicher Handlungen das Erklären ausmacht. Dabei lässt sich dieses Vorgehen wiederum in einer Art Umweg aufzeigen:

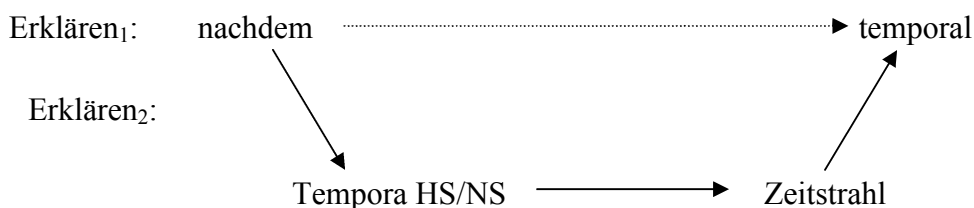


Abbildung 4.4.3.a.: Erklären₂ temporales Satzgefüge

³⁴ vgl. Transkript zu Konditionalsatz im Anhangband S. 57ff.

In den anderen beiden Klassen geht es vornehmlich um formale Aspekte zur Unterscheidung von Haupt- und Nebensätzen. In der achten Klasse der Hauptschule fokussiert die Lehrerin ausschließlich die Verbstellung als Hauptunterscheidungskriterium. Dabei verzichtet sie darauf, die Position des Verbs auf der syntaktischen Ebene der Satzglieder festzumachen, weshalb sich während einer Übungsphase eine interessante Erklär-Sequenz entwickelt: Auslöser ist der Beispielsatz *Die Clique traf sich an der großen Kreuzung*, in dem das erste Satzglied, entgegen der Beispiele an der Tafel, aus zwei Wörtern besteht. Dadurch erscheint das Prädikat an dritter Stelle stehend, wenn man die Wörter und nicht die Satzglieder zählt, was einen Schüler irritiert und zu einer Frage veranlasst:

- HS8: *Verbzweitstellung (HS/NS)*

[1]		/	/ \
L	benni		mhm
S1	ich hab mal ne frage zum ersten satz	äh da	:
	<i>meldet sich</i>		
[2]	S1	<i>die clique traf</i> . aber des isch ähm äh doch an dritter stelle	
[3]			!
L	überleg mal satzglieder	WAS is mit den satzgliedern ..	
S1	ja . ok		
[4]		/	
L	kannst n mal umstellen . dass du merksch WARUM des <i>traf</i> an		
[5]		:	
L	zweiter stelle is und nicht an dritter	mach ne frage draus	
S1	ähm		
[6]	L	was is jetzt mit	
S1	<i>traf die clique sich an der großen kreuzung</i>		
[7]		/	/ \
L	<i>die clique</i> passiert	richtig . die	
S1	die isch an zweiter stelle		
[8]	L	isch nach HINten gerutscht . aber die is beieinander geblieben	
[9]		:	
L	ja .. ich sag nicht <i>die traf clique</i> . gibt keinen sinn ..		
[10]	L	sondern ich muss <i>die clique</i> als ganzes verschieben .. und	
[11]	L	deshalb is <i>die clique</i> ein teil und des <i>traf</i> dann an zweiter	
[12]		/	
L	stelle .. ja		
S1	ok		

Die Sequenz beginnt durch eine S-initiierte turn-Zuteilung, in der ein Schüler (S1) eine Frage zum vorangehenden Beispielsatz ankündigt. Nach Zustimmung der Lehrerin formuliert S1

diese und thematisiert die Verbstellung des Beispielsatzes. Dieser wurde zuvor als Hauptsatz mit Verbzweitstellung klassifiziert. Da der Schüler die einzelnen Wörter und nicht die Satzglieder zählt, steht das Verb jedoch an dritter Position und ist Anlass für die Frage (Fl. 1, 2). Die Lehrerin reagiert darauf, indem sie einen Wink zur Klärung des scheinbaren Widerspruchs gibt und auf die Satzglied-Ebene verweist (Fl. 3). Obwohl S1 den Hinweis bestätigend entgegennimmt, bricht die Lehrerin an dieser Stelle die Sequenz nicht ab, sondern entscheidet sich dafür, ihren Hinweis noch veranschaulichen zu lassen. Dabei formuliert sie zunächst eine sehr offene Aufforderung an S1, präzisiert diese aber nach einer kurzen Pause und gibt S1 eine Hinweis, was er tun soll (Fl. 3-5). Dass die Entscheidung zur Veranschaulichung und zur Präzisierung ein kluger Entschluss der Lehrerin war, wird schon nach der ersten Schülerreaktion deutlich, denn S1 gelingt es trotz zustimmender Reaktion nicht, den Satz umzustellen. So muss die Lehrerin ihre Aufforderung noch weiter präzisieren (Fl. 5), um zur gewünschten Antwort zu gelangen. Erst nach einer sehr genauen Anweisung schafft es der Schüler, die Umstellprobe als Beweis für die Verbzweitstellung in Form eines Fragesatzes anzuführen (Fl. 6). Die Lehrerin lenkt nun die Aufmerksamkeit des Schülers auf das im Ausgangssatz an erster Stelle stehende Satzglied *die Clique* und seine Positionsänderung. Zwar nennt der Schüler die Verschiebung auf die zweite Stelle, ob ihm jedoch die Beweiskraft dieser Veränderung klar ist, ist fraglich (Fl. 7). Vermutlich aus diesem Grund fasst die Lehrerin das Gesagte nochmals zusammen, veranschaulicht und erweitert es: Zunächst paraphrasiert sie die Schülerantwort mit „*die is nach hinten gerutscht*“, um die Aufmerksamkeit von der zweiten Position des Subjekts auf das „*Beieinanderbleiben*“ der beiden Wörter als ein Satzglied zu lenken und als Grund für die Verbzweitstellung zu thematisieren (Fl. 7, 8). Zwar bezeichnet sie *die Clique* nicht explizit als ein zusammengehöriges Satzglied, zeigt aber an einem Negativbeispiel und den Formulierungen *als Ganzes verschieben* und *ein Teil* die Verbindung der beiden Wörter auf (Fl. 9-11)

Durch die Verschiebeprobe führt die Lehrerin einen Beweis für die Verbzweitstellung im Hauptsatz an und weist die Schülern damit auf den Zusammenhang zwischen der Position des Verbs und der Satzglied-Ebene hin, der bislang entweder absichtlich ausgelassen oder vergessen wurde. Dabei lässt sie diesen für das Unterscheidungsmerkmal *Verbstellung* zwingend notwendigen Hinweis durch den Schüler ergänzen, indem sie ihn durch ihre immer enger werdenden Anweisungen in die gewünschte Richtung lenkt. Durch dieses Vorgehen zeigt die Lehrerin Zusammenhänge auf, die den Schülern an der Satzoberfläche nicht klar werden können, sodass von einem Erklären im engeren Sinn gesprochen werden kann. Damit

nimmt die Lehrerin die Chance wahr, die im Unterrichtsverlauf entstehende (ungeplante) Situation für ein echtes Erklären, ein Erklären₂, zu nützen. Sicherlich ließe sich das Vorgehen noch optimieren, indem beispielsweise mehr Schüler aktiv an der Erarbeitung eingebunden werden oder die Verschiebeprobe schriftlich durchgeführt wird. Dennoch greift die Lehrerin die Frage auf und entscheidet sich dazu, trotz einer Verständniskundgabe von Seiten des Schülers, sich die Zeit zu nehmen und die Hintergründe zu ergänzen. Dabei verwendet die Lehrerin verschiedene sprachliche Handlungen, wie gezielte Fragestellungen, paraphrasierende und exemplifizierende Handlungen, sodass dieses Erklären₂ ebenfalls aus einer Kombination verschiedener sprachlicher Handlungen besteht. Außerdem ist auch für diese Sequenz eine Art Umweg rekonstruierbar:

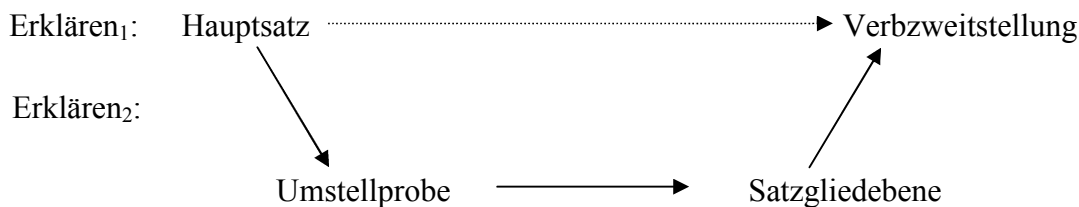


Abbildung 4.4.3.b.: Erklären₂ Verbzweitstellung im Hauptsatz

Am Gymnasium Klasse 8 lässt die Lehrerin eine Unterscheidung von Haupt- und Nebensatz anhand mehrerer Merkmale vornehmen. Dabei erarbeiten die Schüler diese mit Hilfe eines Beispielsatzes und ihres bereits vorhandenen Vorwissens in Partnerarbeit und führen sie am Ende der Stunde zu zwei Merksätzen zusammen³⁵. Da sich die Wissensvermittlung in einer reinen Sammlung der Merkmale vollzieht, gehören die beiden Sequenzen dem Erklären₁ an.

4.4.4 Zusammenfassung

Wie die Ausführungen aufgezeigt haben, bewegen sich die meisten Erklär-Sequenzen in den Grammatik-Stunden auf der Ebene des Erklärens₁. Lediglich vier der 61 Sequenzen (6,6%) lassen das Aufzeigen tiefer liegender Zusammenhänge erkennen. In einer Art Umweg zeigen die Lehrer ihren Schülern an der Oberfläche nicht wahrnehmbare Strukturen auf, die zu einem Mehrwert an Wissen bei der Erfassung der Kategorie bzw. des Merkmals beitragen. Jeweils zwei dieser Sequenzen kommen in den Stunden zu den Nomen/Nominalisierungen vor (RS8: Abstrakta/Konkreta; Genus) sowie in den Stunden zu den Haupt- und Nebensätzen (RS8: Temporalsatz; HS8: Verbzweitstellung) vor. In allen vier Sequenzen besteht das Erklären in einer Kombination verschiedener sprachlicher Handlungen, wie Beschreiben, Definieren oder

³⁵ Die Zusammenfassung der zentralen Aspekte in Form von Merksätzen wird im nächsten Kapitel nochmals aufgegriffen. Hier ist auch der erwähnte Transkriptausschnitt zu finden.

kausalen Handlungen. Damit bestätigt sich die Vermutung aus dem vorherigen Kapitel, dass sich das Erklären im engeren Sinn auch im schulischen Kontext aus verschiedenen sprachlichen Handlungen zusammensetzt, ähnlich wie dies HOHENSTEIN (2006) für das Erklären im wissenschaftlichen Vortrag konstatiert.

Auf dem Hintergrund des Ergebnisses drängt sich zudem die Frage auf, warum Lehrer eher auf ein Erklären₁ als auf ein Erklären₂ zurückgreifen, selbst wenn die Situation das Potenzial für ein Erklären im engeren Sinn bietet.

Fünf Vermutungen auf personeller, inhaltlicher und didaktischer Ebene lassen sich hierzu anstellen:

Eine erste Ursache kann im (Vor-)Wissen der Schüler vermutet werden. Gegenstand vieler Stunden sind Themen, die den Schülern bereits bekannt sind bzw. schon lange bekannt sein sollten. So kann die erste Frage zu Beginn der Sequenz als eine Art Lernstandserhebung verstanden werden, mit denen die Lehrer überprüfen, ob die Schüler über das notwendige (Vor-) Wissen verfügen oder nicht. Führt diese Erhebung zum Erfolg bzw. eine der Nachfragen, ist ein Erklären₂ überflüssig. Deshalb erscheinen diese Ausschnitte auch als eine Art Abfragen bekannten Wissens, bei dem die Schüler lediglich die Aufgabe haben die formalen Erkennungssignale und Eigenschaften zu identifizieren, zu benennen oder sie durch Beispiele zu veranschaulichen. Hinsichtlich des Erklären₂ würde dies bedeuten:

Werden Kategorien in der Unterrichtsstunde angesprochen, die die Lehrer dem (Vor-) Wissen der Schüler anrechnen und die Schüler bestätigen dieses Wissen durch entsprechende Handlungen, verzichten die Lehrer auf ein Erklären₂.

Die zweite und dritte Vermutung liegen dagegen auf der inhaltlichen Ebene begründet, nämlich in der Auswahl der konstitutiven Bestandteile. In den meisten Sequenzen werden rein formale Erkennungssignale oder Eigenschaften thematisiert und damit als konstitutiv für die jeweiligen Kategorien betrachtet. Da diese Bestandteile und ihre Zusammenhänge mit den einzelnen Kategorien der Oberfläche wahrzunehmen sind, sind keine erklärenden Handlungen im engeren Sinn von Nöten. Daraus lässt sich eine zweite Vermutung formulieren:

Werden Kategorien vor allem mittels formaler Aspekte erschlossen, sind die konstitutiven Bestandteile an der Oberfläche wahrnehmbar und damit nicht erklärbedürftig im engeren Sinn.

Außerdem gibt es Kategorien bzw. entsprechende konstitutive Bestandteile, die überhaupt kein Erklären₂ zulassen. So würde es beispielsweise viel Mühe bereiten das Nomen-Merkmal *Numerus* im engeren Sinn zu erklären, weshalb eine weitere Vermutung lautet:

Manche Phänomene eignen sich nicht für ein Erklären₂.

Auf didaktischer Ebene sind die vierte und fünfte Vermutung anzusiedeln. Sie könnten mit dem jeweiligen Stundenfokus des Lehrers zusammenhängen. So entscheiden sich die Lehrer gezielt für einzelne Aspekte eines Themas während sie andere einfach ausblenden. Dies kann einerseits geschehen, da für eine grundlegende Behandlung sämtlicher Aspekte schlichtweg die Zeit fehlt (vgl. akzelerierter Wissenserwerb nach Ehlich/Rehbein, 1986). Andererseits befürchten die Lehrer vielleicht aber auch die Schüler durch andere Aspekte abzulenken. Damit ergibt sich folgende Vermutung:

Werden Phänomene angesprochen, die nicht dem Hauptziel/-fokus des Lehrers für die jeweilige Unterrichtsstunde entsprechen, wird aus Zeitgründen oder um die Schüler nicht abzulenken auf erklärende Handlungen im engeren Sinn verzichtet.

Hinzu kommt eine gewisse didaktische Tradition im Grammatik-Unterricht, die eher auf eine Vereinfachung der fachwissenschaftlichen Inhalte in Form des Benennens formaler Merkmale ausgerichtet ist als auf ein Erkennen funktionaler Zusammenhänge und zur sechsten und letzten Vermutung führt:

Die lange didaktische Tradition des grammatikalischen Benennunterrichts hält sich noch immer in der Institution Schule und verhindert ein Erklären₂.

Abschließend ist noch zu erwähnen, dass die Vermutungen zum Ausbleiben des Erklären₂ nicht als Plädoyer für ein Erklären im engeren Sinn bzw. als Vorwürfe an die Lehrer zu verstehen sind. Vielmehr ist genau zu überlegen, wann und warum erklärende Handlungen im weiteren bzw. engeren Sinn im Unterricht zum Einsatz kommen. So zeigt das Beispiel aus der achten Realschulklasse zu den Abstrakta und Konkreta (vgl. S. 304/305) wie wichtig ein Abwägen der Adäquatheit auf inhaltlicher bzw. methodisch-didaktischer Seite ist. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass ein Erklären₂ automatisch zu einer tieferen Einsicht bzw. einem besseren grammatikalischen Wissen auf Seiten der Schüler führt. Allerdings würde es sich lohnen, vergleichende Untersuchungen anzustellen, um den Nutzen bzw. den Unterschied des Erklärens im weiteren und engeren Sinn in seiner Auswirkung auf das Wissen und Können der Schüler herauszuarbeiten.

Neben der Unterscheidung der erklärenden Handlungen in Erklären₁ und Erklären₂ fielen in den Beispielanalysen noch weitere Besonderheiten in den Grammatik-Stunden bzw. einzelnen Sequenzen auf: die Formulierung von Merksätzen, der Umgang mit Fachbezeichnungen sowie die (Re-) Aktivierung des Vorwissens der Schüler. Diese sind Gegenstand der nächsten drei Abschnitte.

4.5 Merksätze als Zusammenfassungen

Das schriftliche Fixieren wichtiger Inhalte in Form von Merksätzen gehört zu einer der Besonderheiten der Unterrichtsstunden zu den grammatikalischen Kategorien. Mit Hilfe dieser schriftlichen Notizen fassen die Lehrer im Rahmen einzelner Erklär-Sequenzen nochmals die zentralen Aspekte zum Explanandum zusammen und stellen damit die konstitutiven Bestandteile heraus. Insgesamt kommt es in 26 der 61 Erklär-Sequenzen zu Formulierungen von (Teil-) Merksätzen (42,6%). Davon sind 21 in den Sequenzen zu den Nomen/Nominalisierungen zu finden (80,8%), die restlichen fünf bei den Haupt- und Nebensätzen (19,2%). Da nicht nach jeder Sequenz vollständige Merksätze notiert, sondern manchmal auch nur einzelne Teile des Merksatzes schriftlich festgehalten werden und dieser über mehrere Sequenzen hinweg vervollständigt wird, sind in den 26 Sequenzen „lediglich“ zwölf Merksätze vorhanden:

- HS7:
 - o Merksatz: *Signal(e) für Nominalisierung*
 - o Merksatz: *Fachbezeichnung Nominalisierung*
- HS8
 - o Merksatz: *Nomen-Signale*
 - o Merksatz: *Merkmal Hauptsatz*
 - o Merksatz: *Merkmal Nebensatz*
- RS8
 - o Merksatz: *Abstrakte und konkrete Substantive*
- GY7
 - o Merksatz: *Substantivierung*
 - o Merksatz: *Signale für Substantivierung*
- GY8
 - o Merkblatt: *Merkmale von Nomen*
 - o Merksatz: *Kommasetzung*
 - o Merksatz: *Erkennungssignale Hauptsatz*
 - o Merksatz: *Erkennungssignale Nebensatz*

Bei der Betrachtung dieser Merksätze sind verschiedene Realisierungsmodi auf mehreren Ebenen zu erkennen. Zu ihnen gehören unterschiedliche Arten der **formalen Gestaltung**, der **Generierung** und der **zeitlichen Platzierung im Unterrichtsverlauf**. Diese werden nun nacheinander vorgestellt.

Auf **formaler Ebene** lassen sich drei Arten der **Gestaltung** differenzieren. Eine erste besteht aus **ausformulierten Merksätzen**, wie beispielsweise ein Merksatz zur Nominalisierung aus der Hauptschule Klasse 7:

<p>Verben werden zu Nomen, wenn sie einen Begleiter haben, z.B. beim (bei dem) Lesen</p>
--

Abbildung 4.5.a.: Merksatz I Nominalisierung (HS7)

Daneben gibt es aber auch eher **stichwortartige Zusammenfassungen**. In der Stunde zur Nominalisierung am Gymnasium Klasse 7 entsteht beispielsweise eine solche. Dabei bilden die folgenden zwei Schülerbeiträge die Grundlage für die Formulierung:

- „dann wird=s großgeschrieben“
- „also das Verb fliegen wird ähm in ein Substantiv umgewandelt“

Diese Äußerungen formuliert die Lehrerin zu einem Merksatz um, den sie unterhalb der Beispielsätze an der Tafel notiert:

<p>Die Flugobjekte können alle fliegen. Das Fliegen macht ihnen kein Problem.</p> <p>Substantivierung (wird in ein Substantiv umgewandelt =>wird hier groß geschrieben)</p>	
--	--

Abbildung 4.5.b.: Tafelbild mit Merksatz Nominalisierung (GY7)

Darüberhinaus greifen Lehrer auch auf das Format der **offenen Listen** zurück, d.h. nach einem allgemeinen Einleitungssatz folgt eine Auflistung verschiedener Aspekte. Dies ist sicherlich das flexibelste Konzept, da es prinzipiell erweiterbar ist und mit den Beiträgen der Schüler am offensten umgeht. Exemplarisch wird ein Merksatz aus der Stunde zu den Haupt- und Nebensätzen des Gymnasiums Klasse 8 angeführt:

Einen Nebensatz erkennt man daran, dass

- *der Nebensatz meist mit einer Konjunktion (weil, obwohl, dann) oder einem Relativpronomen (der, welcher...) eingeleitet wird*
- *das flektierte Verb an Ende des Satzes steht*
- *er nicht alleine stehen kann*
- *er meist eine Funktion für den HS erfüllt*

Hinsichtlich der **Generierung** der Merksätze ist einerseits eine Unterscheidung auf **personeller Ebene** möglich, d.h. es kann unterschieden werden, ob diese von **Lehrerseite vorgegeben** werden oder **unter Mitwirkung der Schüler** entstehen. Nur drei Merksätze werden von den Lehrkräften vorgegeben. So hängt die Lehrerin der Hauptschule Klasse 7 in der Stunde zur Nominalisierung im Anschluss an zwei Erklär-Sequenzen jeweils ein vorgefertigtes Plakat³⁶ mit einem Merksatz auf, der aus dem Schulbuch³⁷ übernommen wurde:

Verben, die wie Nomen
verwendet werden,
nennt man nominalisierte
Verben – sie werden
großgeschrieben.

Abbildung 4.5.c.: Merksatz II Nominalisierung (HS7)

Dieses Plakat folgt auf die Thematisierung der lateinischen Fachterminologie. Dabei benützt die Lehrerin das Plakat bereits zu Beginn der Sequenz als eine Art Spickzettel und lässt die Schüler die Fachbezeichnung ablesen. Nachdem mehrere Schüler die Bezeichnung vorgelesen haben, beendet die Lehrerin die Sequenz schließlich mit folgender verbalen Zusammenfassung und hängt das Plakat auf:

- HS8: *Fachbezeichnung (Nomen/Nominalisierung)*

[10]

L	:	\	
	nomen	.	ok .. wir können aber auch sagen <i>verben als nomen</i>
S4	nomen		

[11]

L	:
	<i>gebraucht</i> wiss mr was gemeint isch .. aber in klasse sieben .

[12]

L	!
	viele von euch merken sich des gleich . <i>nominalisierte verben</i>

³⁶ Das erste Plakat ist auf S. 320 abgebildet.

³⁷ Vgl. Wortstark Klasse 7, S. 161

Werden Schüler bei der Formulierung der Merksätze beteiligt, gibt es Unterschiede bei der **zeitlichen Umsetzung**: entweder entstehen diese **sukzessive** im Verlauf einer Erklär-Sequenz bzw. stehen **am Ende** oder deren Realisierung zieht sich **über mehrere Sequenzen** hinweg. Von den zwölf Merksätzen entwickeln sich fünf parallel zu den Schülerbeiträgen, d.h. sukzessive im Verlauf der einzelnen Sequenzen, sodass am Ende der Sequenz der Merksatz vollständig an der Tafel steht. Hierbei ist zu unterscheiden, ob die Schüler den gesamten Merksatz eigenständig formulieren oder ob die Lehrperson den Einleitungssatz vorgibt. Zu den letztgenannten Merksätzen gehören die beiden zu den Erkennungssignalen von Haupt- und Nebensatz. Nachdem die Schüler in Partner- bzw. Gruppenarbeit Zeit hatten, sich über die ihnen bekannten Erkennungssignale für Haupt- und Nebensätze auszutauschen und diese zu notieren, beginnt die Lehrerin das Schülerwissen zusammenzutragen. Vermutlich bedingt durch die Vorgabe der Einleitung durch die Lehrerin („*Einen HS erkennt man daran, dass...*“) und die Vorbereitungszeit formulieren die Schüler Beiträge, die die Lehrerin zumeist direkt aufschreiben kann. Dennoch erfragt die Lehrerin zu einzelnen Beiträgen ergänzende Aspekte oder fügt handlungsbegleitende Kommentare ein:

- GY8: *Hauptsatz (HS/NS)*

[1]	L	was macht n hauptsatz aus . was is des HAUPTmerkmal (1sec) wir
[2]	L	! werden des jetzt besprechen und DANN schreiben wrs auf (1sec)
[3]	L	/ anja
	S1	: also n hauptsatz is n vollständiger satz . also so wie beim
[4]	L	\ jawoll . könn wr gleich aufschreiben (10sec) schreibt an Tafel „- er ein vollständiger Satz ist (Subjekt,“
	S1	ersten
[5]	L	! wie nennt man das satzglied . nicht verb sondern verb is die
[6]	L	/ : \ wortart . anja ja genau (3sec) und jetzt schreibt „Prädikat“
	S1	prädikat
[7]	L	schreib ich des objekt in klammer weil wir haben ja auch
[8]	L	kurzsätze die auch als vollständige sätze gelten (2sec) schreibt „Objekt)“

Nach der lehrerseitigen Initiierung und einem organisatorischen Hinweis nennt S1 nach einem L-S-initiierten turn-Zuteilungsverfahren ein erstes Merkmal von Hauptsätzen, das jedoch nicht nur auf Hauptsätze zutrifft (Fl. 1-3). Der Bestätigung der Lehrerin und der Aufforderung, die Antwort aufzuschreiben folgt das schriftliche Notieren (Fl. 4). Während des Schreibens unterbricht die Lehrerin jedoch und stellt eine Frage zu einer Ergänzung, die sie bislang kommentarlos in Klammer an die Schülerantwort anfügt (Fl. 4). Dabei spricht sie S1 direkt an, die die Antwort auch geben kann und nach einem positiven Feedback sofort aufgeschrieben wird (Fl. 5, 6). Die Fortführung dieser Ergänzung begleitet die Lehrerin nun selbst durch einen handlungsbegleitenden Kommentar und eine Art Begründung für ihr Vorgehen, vermutlich um die Schüler nicht zu verwirren und das Verständnis auf Schülerseite abzusichern (Fl. 7, 8).

Am Ende der Sequenzen steht schließlich folgender Merksatz an der Tafel:

Einen HS erkenn man daran, dass

- *er ein vollständiger Satz ist (Subjekt, Prädikat, Objekt)*
- *das flektierte Verb (Personalform des Verbs) an 2. Stelle im Satz steht*
- *er alleine stehen kann*

Dass die Vorgabe eines Einleitungssatzes eine sinnvolle Orientierung für die Schülerbeiträge sein kann, zeigt der Beginn der Sequenz aus dem Gymnasium Klasse 7 zum Merksatz zu den Nominalisierungen. Nachdem die Schüler in mehreren Einzelsequenzen an konkreten Beispielen Signale für die Großschreibung erkannt und angeführt haben, möchte die Lehrerin diese schließlich in einen Merksatz zusammenführen. Dies gelingt jedoch nicht auf Anhieb:

- GY7: *Merksatz Nominalisierung*

[1]	L	also schaut mal/ überfliegt mal/ überfliegt mal . was wir jetzt
[2]	L	herausgefunden haben in dem text welche anzeichen . höh .
[3]	L	welche anzeichen man finden kann dass n wort in dem fall
[4]	L	natürlich n adjektiv oder was hier in dem text so ein verb war
[5]	L	. das jetzt großgeschrieben werden kann . soll . muss (3sec)
[6]	L	macht euch vielleicht erst mal kurz selber stichpunkte oder
	SS	ne

L : \
ne . ok . dann formulieren wir es zusammen (4sec) melanie
 schreibt an Tafel: „Regel:“
S1
 meldet sich

[illegible]

L verstanden
S1 wenn n artikel davor steht schreibt mrs groß

!!
hähem

L also was für ne einleitung soll mr jetzt dahin schreiben
S2 oh was

		/	
L		regel . die regel is ne regel	
S2	heißt pegel		sieht aus wie pegel

L	(4sec)	wer kann mal n schönen <i>verbessert Anfangsbuchstaben an der Tafel</i>
---	--------	--

L einleitungssatz formulieren bevor wir das dazu schreiben was
S3

meldet sich

L was melanie gerade gesagt hat .. ina
S3 äh was anderes . ich

		\	/
L		ja (4sec)	rafaela
		<i>gibt S3 Arbeitsblatt</i>	
S3	brauch noch so n blatt		
S4			wenn ein artikel
		<i>meldet sich</i>	

S4 oder ein pronomem vor dem konjugierten äh nein vor dem

S4 substantivierten verb oder adjektiv steht schreibt man es groß

L bauen wirs mal um . weil wir haben ja ganz viele sachen die

L darauf hinweisen .. erst mal ne allgemeinere einführung und

L dann drunter können wir mal aufschreiben welche sachen da

		/	:
L	drauf hinweisen (2sec)	tina	so und
S5		man schreibt verben groß wenn	
	<i>meldet sich</i>		

L dann sammeln wir jetzt mal (6sec)
schreibt an Tafel: „man schreibt Verben groß,
wenn“

Die Sequenz initiiert die Lehrerin durch eine Aufforderung an die Schüler, die bislang an konkreten Beispielen festgemachten Anzeichen für die Großschreibung von Verben und Adjektiven zu verallgemeinern und in wenigen Stichworten zu notieren (Fl. 1-6). Nach einer eher ablehnenden Reaktion der Schüler zur Einzelarbeit entscheidet sich die Lehrerin schließlich, die wesentlichen Anzeichen für die Großschreibung gemeinsam zu erarbeiten. Dazu notiert sie als Auftakt an der Tafel unterhalb des ersten Merksatzes zur Substantivierung das Wort *Regel* und ruft nach einer kurzen Pause eine sich meldende Schülerin auf (Fl. 7). Diese führt eine vollständige Assertion zur Großschreibung an und wiederholt diese nach akustischen Verständnisproblemen von Seiten der Lehrerin nochmals (Fl. 8, 9). Auf diese Antwort hin präzisiert die Lehrerin ihren Arbeitsauftrag und bittet explizit um die Formulierung einer Einleitung (Fl. 9, 10). Bevor S4 einen weiteren inhaltlicher Beitrag liefern kann, ergreift S2 das Rederecht und tut ein Verständnisproblem seinerseits kund, das mit der unsauberen Schreibweise der Lehrerin beim Wort *Regel* zusammenhängt (Fl. 10-12). Nach der Verbesserung des missglückten Wortes und der Wiederholung der Aufgabenstellung erhält S3 das Rederecht, der aber wiederum einen organisatorischen Aspekt, nämlich die Bitte um ein Arbeitsblatt, einbringt (Fl. 12-15). S4 schließlich führt einen inhaltlichen Beitrag an, der jedoch nicht der Aufgabenstellung entspricht, d.h. es handelt sich dabei um keinen Einleitungssatz, sondern erneut um eine vollständige Assertion, bei der sich S4 sogar selbst inhaltlich korrigiert (Fl. 15-17). Da auch dieser Beitrag nicht den Vorstellungen der Lehrerin entspricht, gibt sie den Schülern einen Wink. Darin verlangt sie die Umstellung der Formulierung derart, dass nach einer allgemeinen Einleitung eine Reihe an Anzeichen aufgelistet werden können (Fl. 18-21). Unmittelbar darauf meldet sich eine Schülerin (S5), die auch direkt das Rederecht erhält und den erwünschten Einleitungssatz formuliert (Fl. 21). Dieser wird schließlich nach einem positiven Feedback und der indirekten Aufforderung zur Sammlung der verschiedenen Anzeichen an der Tafel notiert (Fl. 21, 22).

Die aktive Einbeziehung der Schüler bei der Formulierung des Merksatzes ist sicherlich die beste Variante für die Gestaltung einer schriftlichen Zusammenfassung, allerdings muss den Schülern auch von Anfang an klar sein, worin ihre Aufgabe besteht bzw. wann sie welche Art von Beiträgen geben sollen. So gibt es auch Sequenzen, in denen eine eher indirekte Variante der Beteiligung von Schülern an der Generierung Merksätzen zu beobachten ist. Auch sie basieren zwar direkt auf Äußerungen der Schüler, da deren Aufgabe jedoch nicht darin besteht, Merksätze zu formulieren, können diese nicht unverändert übernommen werden. Deshalb übernehmen die Lehrpersonen eine stark steuernde Funktion und gestalten die Aussagen der Schüler so um, dass sie in den (vorgeplanten) Merksatz passen. Diese stehen

stets am Ende der Sequenz. Ein Beispiel aus der achten Klasse der Hauptschule zu den Haupt- und Nebensätzen soll dies verdeutlichen. Hier erarbeitet die Lehrerin zunächst ein wichtiges Erkennungssignal, bevor sie den Merksatz aus den Beiträgen der Schüler generiert:

- HS8: *Hauptsatz (HS/NS)*

[1]	L	einen HAUPTsatz erkenne ich IMMER an der STELLung des verbs .
[2]	L	das heißt ich muss erst das VERB suchen um feststellen zu
[3]	L	können ob ich es mit einem HAUPTsatz oder einem NEBENSatz zu zeigt auf HS zeigt auf NS
[4]	L	tun habe (3sec) wo steht in dem satz ich heiße peter das verb
[5]	L	(2sec) \ ok (1sec) an welcher stelle stehts zeigt auf S1 unterstreicht „heiße“
	S1	meldet sich heiße zweite
[6]	L	an zweiter stelle .. ich bin vierzehn jahre alt (2sec)
	S1	stelle
[7]	L	bin (1sec) an welcher stelle steht des bin unterstreicht „bin“
	S2	meldet sich bin au an
[8]	L	richtig (2sec) also einen HAUPTsatz erkenne ich
	S2	zweiter stelle
[9]	L	! daran dass das verb an erster oder zweiter stelle steht(1,5sec)
[10]	L	sag ich jetzt .. an zweiter stelle ham wrs schon rausgefunden
[11]	L	an erster finden wrs noch in den beispielsätzen .. also
[12]	L	HAUPTsatz verb an erster oder zweiter stelle schreibt „Verb an 1. oder 2. Stelle“ unter HS

Nachdem die Lehrerin die Verbstellung als das Unterscheidungs- bzw. Erkennungssignal von Haupt- und Nebensätzen angesprochen hat (Fl. 1-4) und die Schüler mit Hilfe des Beispielsatzes sowie einer sehr gezielten Fragestellung der Lehrerin die Verbzweitposition bei den beiden Beispiel-Hauptsätzen erkannt haben (Fl. 4-8), fasst die Lehrerin die Beobachtungen in einer expandierenden Paraphrase zusammen (Fl. 8, 9). Dabei fügt sie zur Verbzweitstellung noch die Verberststellung an und verweist auf weitere Beispielsätze, in

denen dies der Fall sein wird (Fl. 9-11), bevor sie das Merkmal/die Merkmale des Hauptsatzes noch einmal wiederholt und an der Tafel notiert (Fl. 12).

Analog verfährt sie bei den Nebensätzen, sodass unter den Beispiel-Nebensätzen der Merksatz *Nebensatz Verb an letzter Stelle* steht. Das Tafelbild stellt sich schließlich wie folgt dar:

	<p>Ich <u>heiße</u> Peter.</p> <p>Ich <u>bin</u> 14 Jahre alt</p> <p>Hauptsatz (HS)</p> <p>Verb an 1. oder 2. Stelle</p> <p>Nebensatz (NS)</p> <p>Verb an letzter Stelle</p> <p>Ich <u>will</u> Schreiner <u>werden</u>, weil ich gern mit Holz <u>arbeite</u>.</p>
--	---

Abbildung 4.5.d.: Merksatz *Haupt- und Nebensatz* (HS8)

Daneben gibt es schließlich noch Merksätze, bei denen die Realisierung **über mehrere Erklär-Sequenzen** hinweg erfolgt, d.h. die Lehrer fassen die Ergebnisse mehrere Erklär-Sequenzen zu einem Merksatz zusammen. Einen dieser Merksätze kann man ebenfalls in der achten Klasse der Hauptschule finden. Hier notiert die Lehrerin die von den Schülern in den Übungssätzen gefundenen Signale für die Großschreibung von Verben am Ende jeder Sequenz, sodass nach der Besprechung der einzelnen Beispiele folgendes Tafelbild entstanden ist:

NOMEN-SIGNALE	BEISPIELE
das	das Petzen
der	das Foppen
die, dem, den, dieses, ein	
sein ihr Pronomen	sein Stören
dein	sein Dazwischenreden
bei dem = beim	beim Schreiben, am Lernen,
von dem = vom	zum Arbeiten
an dem = am	
vorangehendes Adjektiv	andauerndes Brummen

Abbildung 4.5.e.: Merksatz *Nomen/Nominalisierung* (HS8)

Die Überschrift *Nomen-Signale* schreibt sie dabei erst nach Beendigung der letzten Sequenz an.

Der Aspekt ***Zeitpunkt der Anführung*** des Merksatzes spielt im Stundenverlauf ebenfalls eine Rolle. Drei verschiedene Zeitpunkte sind im Korpus vorhanden. Eher selten wird eine **deduktive Vorgehensweise** gewählt, d.h. nur drei der zwölf Merksätze (z.B. HS8: Haupt- und Nebensatz) werden unmittelbar nach Beginn der Stunde vorgegeben und dienen quasi als Grundlage für die im Stundenverlauf folgenden Übungen. Bei den restlichen neun Merksätzen entscheiden sich die Lehrer für eine **induktive Vorgehensweise**. Dabei können die Zusammenfassungen entweder gegen Ende des zweiten Drittels der Stunde gegeben werden, als eine Art Spickzettel für die folgende Übungsphase oder sie stehen *am Ende der Stunde* als abschließende Zusammenfassung. Während der erste Typ der induktiven Vorgehensweise fünf Mal vorhanden ist (z.B. HS7: Nominalisierung), findet sich der zweite Typ vier Mal im Datenkorpus (z.B. GY8: Haupt- und Nebensatz).

Die Untersuchung zeigt einerseits, dass schriftliche Zusammenfassung in klassischer Merksatz-Tradition auch im aktuellen Grammatikunterricht eine nicht zu vernachlässigende Rolle zu spielen scheinen, auch wenn ihre Wirkung auf den Wissenserwerb eher umstritten ist. Andererseits wird deutlich, dass den Lehrkräften dabei eine gewisse Variabilität hinsichtlich der Realisierungsmodi auf verschiedenen Ebenen zur Verfügung steht, die abschließend nochmals zusammengefasst wird:

- Merksatz
 - Generierung
 - mit/ohne Schülerbeteiligung
 - im Verlauf/am Ende einer Sequenz oder über mehrere Sequenzen hinweg
 - Gestaltung
 - ausformulierte Sätze
 - stichwortartige Formulierungen
 - offene Listen
 - Zeitliche Platzierung im Stundenverlauf
 - zu Beginn (deduktive Vorgehensweise)
 - vor der Übungsphase (Mitte/Ende des zweiten Drittels)
 - am Ende

Eine weitere Auffälligkeit, die bei der exemplarischen Analyse zutage trat, war der Umgang mit Fachbezeichnungen. Diese wird im nächsten Kapitel angesprochen.

4.6 Der Umgang mit Fachbezeichnungen

Obwohl schon seit Jahrzehnten der traditionelle Benennunterricht im Bereich der Schul-Grammatik heftig kritisiert und ein Experimentieren mit Sprache präferiert wird (vgl. u.a. BÜNTIG, 1983, OSSNER 2006, BREDEL 2007), ist der Gebrauch einer Fachterminologie ein fester Bestandteil der Stunden aus dem Datenkorpus. So ist es den Lehrern sehr wichtig, die fremdsprachigen Bezeichnungen in den Stunden einfließen zu lassen, auch wenn das Beherrschen der Fachsprache, d.h. die Verwendung der entsprechenden Terminologie kein Garant für das Verstehen des jeweiligen Phänomens darstellt. Dabei lassen sich im Umgang mit der Fachsprache, ähnlich wie bei den Merksätzen, verschiedene Realisierungsmodi erkennen.

Zunächst einmal ist zu unterscheiden, ob Schüler bei der Benennung beteiligt werden oder nicht. Bei **Beteiligung der Schüler** sind diesbezüglich zumeist sehr kurze Passagen in den Sequenzen zu finden:

- GY8: *Kasus (Nomen/Nominalisierung)*

[14]

L	\	!	
	genau	.	nomen stehen in den/ EINem der VIER fälle (2sec) und wie

[15]

L	isch dr lateinische begriff dafür (2sec)	jasmin	\	:
S4			ja . gut	
		kasus		
	meldet sich			

[16]

L	notiert auf dem Arbeitsblatt über dem Beispiel „in einem der vier Fälle“			
---	--	--	--	--

Nicht immer erfolgt das Anführen der Fachbezeichnung so reibungslos. Manchmal müssen einzelne Schüler bei der Benennung auch von ihren Mitschülern unterstützt werden:

- HS7: *Nominalisierung (Nomen/Nominalisierung)*

[1]

L	was sind denn des für wörter eigentlich .. die da jetzt groß	:
---	--	---

[2]

L	geschrieben	/	/	:
S1	du . was ist LERNen .	florian		
	schweigt			

[3]

L	AUFpassen . SAMMeln . RECHnen . REparieren .. was sind denn
---	---

[4]

L	das für wörter	:	tunwörter (2sec) oder in klasse
S1	tunwörter		

[5]

L	:	/	!	!
S1	sieben sagen wir		verben . danke mirco .. verben	
S2		verben		
		flüsternd		

Besonders interessant in diesem Ausschnitt ist die Formulierung der Aufforderung an die Schüler, in der die Lehrerin deutlich macht, dass der Umgang mit fremdsprachigen Fachbegriffen in einer gewissen Klassenstufe normal sein und die in der Primarstufe gelernten allmählich abgelegt werden sollten (Fl. 4, 5).

Außerdem gibt es auch Situationen, in denen die Schüler den entsprechenden Terminus nicht nennen können und die Lehrer schließlich die Antwort geben müssen:

- GY8: *Indefinitpronomen (Nomen/Nominalisierung)*

[1]

L	:
SS	dann alles gute . etwas gelungenes . was ham wr HIER(2sec) weiß
	schweigen

[2]

L	/	/	/
SS	es noch jemand (2sec) sandra trau dich .. wer weiß es noch		
	schweigen		

[3]	
L	(3sec) ist eine art pronomen (1sec) wer weiß noch wie dieses
SS	<i>schweigen</i>
[4]	
L	/ pronomen heißt (2sec) ein INdefinitpronomen . ja . die
SS	<i>schweigen</i>
[5]	
L	unbestimmte mengenangabe . hatten wr letztes jahr . dazu
[6]	
L	gehören ! : ! <i>alles . vieles. manches</i>

In dieser Sequenz möchte die Lehrerin einen Untertyp des Nomen-Signals *Pronomen*, das Indefinitpronomen, benannt wissen. Wie dem Transkript zu entnehmen ist, können die Schüler diesem Wunsch jedoch nicht nachkommen. Nach einer ersten kurzen Pause, einer Nachfrage, einer erneuten Pause, dem gezielten Ansprechen einer Schülerin, einer weiteren Pause und einer zweiten Nachfrage (Fl. 1, 2) entscheidet sich die Lehrerin schließlich für einen Wink, bevor sie ihre Frage nochmals präzisiert (Fl. 2, 3). Da auch der Wink keine Reaktion der Schüler in Form von Melden bewirkt, nennt die Lehrerin die Bezeichnung schließlich selbst (Fl. 3, 4). Dabei verwendet sie zunächst den lateinischen Terminus und hängt unmittelbar daran die deutsche Entsprechung, in einer Art Übersetzung an (Fl. 4, 5). Mit einem Hinweis auf das vergangene Schuljahr, in dem diese Wortart bereits thematisiert wurde, dem Anführen von drei konkreten Beispielen und dem Notieren auf der OHP-Folie beendet sie die Sequenz (Fl. 5, 6).

Dass Schüler nicht nur mit lateinischen Fachbezeichnungen Schwierigkeiten haben können, sondern gerade auch die deutschsprachige Terminologie nicht immer präsent ist, zeigt der nächste, etwas längere Ausschnitt. In der siebten Klasse der Realschule führen die Schüler während der Stunde zu den Nomen/Nominalisierungen verschiedene Signale an, so auch das Adjektiv in seiner Funktion als vorangestelltes Attribut. Nachdem das Signal von den Schülern mit der fremdsprachigen Bezeichnung benannt wurde, fragt der Lehrer nach dem deutschsprachigen Äquivalent und löst damit ein längeres Rätselraten nach der Bezeichnung aus:

- RS7: Adjektivattribut (Nomen/Nominalisierung)³⁸

[19]	L	dafür . WIE nennt man ein wort wie schwarz .. zu was für
[20]	L	! einer gruppe gehört das ein adjektiv . da <i>zeigt auf S6</i>
	S6	adjektiv <i>meldet sich</i>
[21]	L	gibts ein schönes deutsches wort dafür .. das deutsche wort
[22]	L	:
	S7	kennt ihr alle/ kennt ihr schon sehr lange (1sec) luisa <i>meldet sich</i>
[23]	L	wiewort habt ihr in der grundschule gesagt (2sec) das
	S7	wiewort
[24]	L	habt ihr dann irgendwann mal abgelegt .. dieses wort is nicht
[25]	L	falsch au net schlimm wenn man des verwendet .. ihr kennt EIN
[26]	L	ANderes deutsches wort zu adjektiv .. ADJEKTIV ist das
[27]	L	! fremdwort .. der fachbegriff .. es gibt auch ein schönes
[28]	L	:
	S8	deutsches wort ja klingt nicht <i>zeigt auf S8</i> beschreibungswort <i>meldet sich</i>
[29]	L	schlecht . beschreibungswort is ne gute idee . aber ja des würd
[30]	L	auch ganz gut passen so .. ABER wenn das wort BESchreibt WIE
[31]	L	eine person oder ein gegenstand ist . dann sagt dieses wort
[32]	L	! ! ! :
	S9	etwas über die hmhmhm dieser person aus ah .. eigenschaftswort
[33]	L	das hab ich jetzt gedacht dass da ein aha geht ..
[34]	L	eigenschaftswort . haben alle schon gehört irgendwo .. in der
[35]	L	grundschule haben alle wiewort dazu gesagt .. die begriffe wie
[36]	L	/
	S10	die zustände kommen oder wie man die verstehen muss (1sec) marc <i>meldet sich</i>

³⁸ Das gesamt Transkript befindet sich im Anhangband S. 38ff.

[37]	L	genau wie ist etwas .. dieses WIE
	S10	dass man fragt WIE ist etwas
[38]	L	ist etwas das/ ist nichts anderes wie EIGENSchaften . deswegen
[39]	L	heißen diese wörter . eigenschaftswörter . und der fachbegriff
[40]	L	den ihr genau so gut kennt ist der begriff adjektiv ja .. so

Mit einem Wink des Lehrers beginnt der Ausschnitt, der zur Anführung des fremdsprachlichen Fachwortes *Adjektiv* führt (Fl. 20). Eigentlich ist das Signal damit benannt und die Sequenz könnte beendet werden, der Lehrer jedoch möchte nun das deutschsprachige Fachwort für Adjektiv hören (Fl. 20-22). Vermutlich durch seinen Hinweis „*das kennt ihr alle schon lange*“ angeregt, nennt die Schülerin die Bezeichnung, die in der Grundschule üblich ist (Fl. 22). Der Lehrer bestätigt diese Antwort und verweist auf die Grundschule. Dabei impliziert sein Hinweis, dass es „nicht schlimm ist dieses Wort zu verwenden“, genau das Gegenteil, vor allem weil er direkt im Anschluss das Adjektiv als Fremdwort/Fachbegriff³⁹ bezeichnet und erneut nach einem deutschen Wort für Adjektiv fragt (Fl. 23-28). In der folgenden Antwort nimmt der Schüler die Bezeichnung *Beschreibungswort* auf, die ein Schüler bereits zu Beginn der Sequenz einbrachte (Fl. 28), aber auch damit ist der Lehrer zufrieden. Allerdings würdigt er die Schülerantwort als „gute Idee“ und verwendet das Verb *beschreiben* nun, um zu seiner gewünschten Antwort zu gelangen (Fl. 28-32). Durch die Leerstelle *hmhmhm* gibt er den Schülern den entscheidenden Hinweis auf seine gewünschte Antwort *Eigenschaftswort* (Fl. 32). Nachdem ein Schüler die gewünschte Antwort gegeben hat, verweist er nochmals auf die Grundschulzeit und die unterschiedlichen Bezeichnungen und macht eine Anmerkung „wie die Begriffe zustande kommen“ (Fl. 32-36). Ein Schüler fasst diese Äußerung als Aufforderung auf und nennt die Frage „wie ist etwas“, als Ursprung für die Bezeichnung *Wiewort* (Fl. 37). Diese Antwort greift der Lehrer auf und leitet damit geschickt zur Abschlussphase über, in dem er *das Wie* als Substituent für das Wort „Eigenschaft“ darstellt, daraus das deutschsprachige Fachwort *Eigenschaftswort* ableitet und das fremdsprachige Fachwort „Adjektiv“ ergänzt (Fl. 37-40).

Im Gegensatz zu den vorausgehenden Passagen, in denen die fremd- bzw. deutschsprachigen Fachbezeichnungen lediglich wie eine Art *Vokabel-Übersetzung* genannt werden, führt der Lehrer den Ursprung der deutschsprachigen Bezeichnung an und leitet diese aus der

³⁹ An dieser Stelle zeigt sich die inkonsequente Bezeichnung eines Fachwortes durch „Wort“ und „Begriff“...

semantischen Eigenschaft ab, d.h. hier erfahren die Schüler in eher knapper und unsystematischer Weise etwas über den Zusammenhang von Bezeichnung und einer Eigenschaft der Kategorie.

Dieselben zwei Strategien sind auch in den Ausschnitten zu finden, in denen **Lehrer ohne Schülerbeteiligung** die Fachterminologien anführen: Entweder greifen sie auf eine Art Übersetzungshandlung zurück oder sie leiten die Bezeichnung aus ihrem etymologischen Ursprung bzw. einem Beispiel ab.

Zu den **Übersetzungshandlungen** gehören Äußerungen wie sie auch im Transkriptbeispiel aus dem Gymnasium Klasse 8 (vgl. S. 261, Fl. 4/5) zu finden sind. Diese können quasi nebenbei einfließen oder explizit angekündigt werden. Nebenbei übersetzen Lehrer beispielsweise folgende Fachbezeichnungen:

- HS8: *Pronomen (Nomen/Nominalisierung)*

[1]

L	wir haben hier WÖRter die auch signale für ein namenwort sind . <i>zeigt auf Beispielsatz</i>
---	--

[2]

L	diese wörter heißen pronomen . namen für personen (7sec) <i>schreibt</i>
---	---

- HS8: *Nominalisierung (Nomen/Nominalisierung)*

[18]

L	/ \ richtig . davor steht ein begleiter .. ich
S5	das isch und des

[19]

L	! : ! : kann <i>verben</i> . <i>tunwörter</i> . zu <i>namenwörter</i> . zu <i>nomen</i> machen .
---	---

[20]

L	wenn ich einen begleiter davorstelle . <i>der</i> . <i>die</i> oder <i>das</i>
---	--

Eine explizite Ankündigung der Übersetzung liegt im folgenden Beispiel vor:

- RS8: *Kasus (Nomen/Nominalisierung)*

[4]

L	die vier fälle (3sec) die vier fälle
S1	<i>ans Ohr</i> die vier fälle

[5]

L	in die ein substantiv gebeugt werden kann .. die beugung nennt
---	--

[6]

L	! man lateinisch flexion .. und die spezielle beugung beim
---	---

[7]

L	! substantiv heißt deklination .. wunderbar
S2	was für ne schöne

[8]

L	bitte
S2	fremdsprache so ne schöne fremdsprache

Der Schülerkommentar in Fl. 7, 8 verdeutlicht, dass der Lehrer eine gewisse Vorliebe für lateinische Fachtermini zu haben scheint. Dies bestätigt sich auch im Datenkorpus. So ist der Lehrer der einzige, der ausführlich auf Fachbezeichnungen und deren etymologische Hintergründe eingeht. Ein weiterer Ausschnitt soll dies veranschaulichen. Hier führt der Lehrer die Fachbezeichnungen *abstrakt* und *konkret* auf ihren lateinischen Ursprung zurück und zeigt den Schülern damit den Zusammenhang zwischen der Stofflichkeit bzw. Nicht-Stofflichkeit der Substantive auf:

- RS8: *abstrakt und konkret (Nomen/Nominalisierung)*

[33]

L	der hieb (3sec) deswegen unterscheidet man diese substantive und Hieb gestisch an
---	--

[34]

L	! in stoffliche dinge . die nennt man dann (2sec) konkrete .
---	--

[35]

L	substantive . und auf der anderen seite in (2sec) in abstrakte
---	--

[36]

L	(2sec) substantive (2sec) konkrete kommt aus dem lateinischen
---	---

[37]

L	concretus (1sec) und heißt so viel wie (2sec)/ concretus heißt
---	--

[38]

L	so viel wie vorhanden stofflich (1sec) und und dann gibt es
---	---

[39]

L	abstrakte/ die abstrakten substantive (2sec) abstrakt .
---	---

[40]

L	! lateinisch abstractus heißt abgezogen (1sec) und zwar abgezogen !
---	---

[41]

L	von der WIRKlichkeit . also NICHT wirklich vor mir sondern nur
---	--

[42]

L	/ als gedankenkonstrukt . als gedankengebilde . ja .. die sind
---	--

[43]

L	: aber nicht weniger wichtig sondern die sind manchmal viel
---	---

[44]

L	wichtiger als die konkreten substantive
---	---

Nachdem der Lehrer in einer Art Lehrervortrag (vgl. S. 304/305) aus dem Nomen *Substanz* die Stofflichkeit bzw. Nicht-Stofflichkeit der Substantive abgeleitet, mit Beispielen ergänzt und die lateinischen Fachbezeichnungen eingeführt hat (Fl. 33-36), beginnt er damit, die beiden Fachtermini auf ihren lateinischen Ursprung zurückzuführen (Fl. 36). Dazu nennt er zunächst die lateinische Variante der Bezeichnung *konkret*, die er explizit ankündigt und schließlich nach einer kurzen Pause übersetzt (Fl. 36-38). Mit der Übersetzung *stofflich*

vorhanden stellt er dabei geschickt einen Zusammenhang zu seinem Vortrag über die Substantive her, den er auch bei der Thematisierung des zweiten Fachterminus aufrechterhält. Hier folgt auf die lateinische Variante ebenfalls eine Übersetzung (Fl. 38-40), die anschließend nochmals präzisiert wird (Fl. 40-42). In der Präzisierung paraphrasiert er seine zuvor gemachten Ausführungen zu den stofflich nicht vorhandenen Substantiven aus dem Vortrag und hebt abschließend noch die Wichtigkeit dieser Art von Substantiven hervor (Fl. 42-44).⁴⁰

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass die Verwendung von Fachsprache in den Grammatikstunden des Datenkorpus eine wichtige Stellung einnimmt. Dabei können zwei verschiedene Vorgehensweisen differenziert werden. Eine erste lässt sich am ehesten als **Übersetzungshandlung** kennzeichnen. Hier werden den deutschsprachigen Fachtermini die fremdsprachigen gegenübergestellt, indem sie wie eine Art Vokabel übersetzt werden. Dies kann mit Schülerbeteiligung in einer Frage-Antwort-Sequenz erfolgen oder der Lehrer selbst nennt mit bzw. ohne Ankündigung das entsprechende Äquivalent in einem kurzen Einschub. Sicherlich leistet diese Variante keinen wirklichen Zugewinn an Bedeutungswissen für die Schüler. Das wird von Lehrpersonen vermutlich aber auch nicht intendiert, denn die Übersetzungshandlungen sind entweder bei Bezeichnungen zu finden, die den Schüler bereits geläufig sind bzw. sein sollten oder in Situationen, in denen diese eine Art Nebenaspekt zur eigentliche Sequenz, d.h. eine Art Ergänzung darstellen.

Bei der zweiten Vorgehensweise dagegen erfahren die Schüler etwas über den Zusammenhang zwischen der Bezeichnung und einer Eigenschaft der entsprechenden Kategorie bzw. dem etymologischen Hintergrund der Bezeichnung. Es kommt also zu einer **Ableitung der Bedeutung**, die gegenüber der Übersetzungshandlung durch einen Mehrwert an Bedeutungswissen gekennzeichnet ist. Sie kommt immer dann zum Einsatz, wenn es um neue Begrifflichkeiten bzw. den Schülern unbekannte Bezeichnungen geht, die sich auf einen zentralen Aspekt der Sequenz beziehen. Dabei sind verschiedene Formen der Ableitung zu erkennen. So machen die Lehrpersonen von den Möglichkeiten Gebrauch die jeweilige Bezeichnung aus einer typischen Verwendungssituation, einer Eigenschaft der Kategorie oder ihrem etymologischen Hintergrund abzuleiten. Während das Anführen einer typischen Verwendungssituation eher der Veranschaulichung dient bzw. eventuell auch den Versuch

⁴⁰ Dieses Beispiel zeigt zugleich, dass die Trennung von Wortbedeutungs- und grammatikalischen Kategorieerklärungen eine rein analytische ist und dass im Rahmen der Kategorieerklärungen sehr wohl auch Wortbedeutungserklärungen inseriert sein können.

darstellt mögliches Vorwissen der Schüler zu aktivieren, weisen die beiden anderen Ableitungsarten erklärende Züge im engeren Sinn auf. Dadurch, dass man die Etymologie heranzieht, wird der tiefer liegende Zusammenhang zwischen der semantischen Eigenschaft der (Nicht-) Stofflichkeit der Substantive aufgezeigt, genauso wie auch die Ableitung der deutschsprachigen Bezeichnung *Eigenschaftswort* aus der semantischen Bestimmung von Adjektiven⁴¹ dem Aufzeigen eines tiefer liegenden Zusammenhangs dient.

Als letzter Aspekt der Analyse der grammatikalischen Kategorieerklärungen steht nun noch die (Re-) Aktivierung des Vorwissens der Schüler im Fokus.

4.7 Die (Re-) Aktivierung des Vorwissens

Wie in den Beispielanalysen bereits erwähnt, (re-) aktivieren die Lehrer das Vorwissen der Schüler im Rahmen der einzelnen Stunden auf unterschiedliche Weise. Da die meisten der vorgegebenen Unterrichtsthemen bzw. einzelne Aspekte davon den Schülern in ihrer Schullaufbahn im Sinne des spiralcurricularen Aufbaus schon mehrfach begegnet sind, können die Lehrer von einem entsprechenden Vorwissen ausgehen. Diese Annahme setzen Lehrer auf verschiedene Arten in den jeweiligen Stundenverlauf ein. Dabei können explizite von impliziten Varianten unterschieden werden.

Zur **expliziten (Re-)Aktivierung** gehört einerseits das **Abfragen des Vorwissens** zum Thema, das zumeist zu Beginn der Stunde stattfindet. So beginnt die Lehrerin der siebten Klasse der Hauptschule die Stunde zu den Nomen/Nominalisierungen nach der Begrüßung mit folgender Einleitung:

- HS7: Vorwissen (re-)aktivieren (Nomen/Nominalisierung)

[1]	L	also wir/ IHR sollt heute noch mal ein bisschen drüber
[2]	L	: nachdenken WANN man etwas groß schreibt . und ich glaub ihr
[3]	L	wisst schon einige dinge (3sec) kruschtelt mal schreibt „Großschreibung“ an
[4]	L	in eurem kopf was ihr wisst . WANN oder WAS schreib ich denn
[5]	L	: / groß (1sec) tina am satzanfang .. hab ich doch S1 meldet sich am satzanfang

⁴¹ „Ganz allgemein kann man sagen: Mit den Adjektiven werden Eigenschaften, Merkmale u.a. bezeichnet;“ (Duden, 1998: 257)

Nach dieser Frage melden sich einige Schüler und es kommt zu einer rein verbalen Sammlung verschiedenster Aspekte:

- Satzanfang
- nach einem Artikel
- Nomen
- Eigennamen
- substantivierte Verben
- Wörter mit bestimmten Endungen (-heit, -keit, -ung...)

Die Antwort *substantivierte Verben* stammt von einer Schülerin, die seit wenigen Tagen neu in der Klasse ist und das heute in dieser Klasse anstehende Thema bereits behandelt hat. Mit einem kurzen Kommentar, ohne weitere Nachfragen reagiert die Lehrerin darauf und kündigt damit das heutige Stundenthema an:

[10]

L	au die anja die kommt von anderstwo her .
S3	substantivierte verben

[11]

L	die weiß schon was . was wir jetzt noch nicht wissen . die
---	--

[12]

L	hatte des schon und DAS wolln wir heute lernen (2sec) was
---	---

Auch in der achten Klasse der Hauptschule steht zu diesem Stundenthema am Anfang eine Wissensabfrage zur Großschreibung. Dabei geht die Lehrerin von einem stummen Impuls in Form von Regelsätzen zum Verhalten in der Schule aus, in denen Verben großgeschrieben sind. Nachdem die Schüler sich vor allem inhaltlich zu den Regelsätzen äußern, notiert die Lehrerin einen weiteren Impuls an der Tafel „*Nur Nomen...*“, den die Schüler umgehend vervollständigen durch die Wörter „*schreibt man groß*“. Anschließend fragt die Lehrerin, woran man Nomen erkennen kann und die Schüler zählen verschiedene Aspekte auf:

- der, die, das (Artikel)
- vorangestelltes Adjektiv
- -ung, -heit, -keit (Endungen)

Die Lehrerin der siebten Gymnasialklasse thematisiert nicht explizit die Merkmale/Signale der Großschreibung, sondern die Kategorie *Nominalisierung* an sich. Mit Hilfe von zwei Beispielsätzen⁴², in denen dasselbe Verb ein Mal als Verb und ein anderes Mal in substantivierter Form vorkommt, lässt die Lehrerin das Thema der Stunde entdecken.

⁴² Die Beispielsätze lauten: Die Flugobjekte können alle fliegen. /Das Fliegen macht ihnen kein Problem.

Nachdem der Unterschied und die Fachbezeichnung benannt sind, folgt direkt die Frage nach der Kategorie und was sich dahinter verbirgt. Die aus dieser Sequenz resultierende Antwort notiert die Lehrerin schließlich als Merksatz an der Tafel (vgl. S. 324) und geht direkt weiter zu einer Übung, in der Schüler Nominalisierungen in Lückensätze einsetzen und eine Begründung für die Großschreibung geben müssen. Damit wird das Vorwissen der Schüler nicht nur verbal (re-)aktiviert, sondern auch schriftlich an der Tafel festgehalten.

Eine besondere Form der (Re-)Aktivierung von Vorwissen wählt die Lehrerin der siebten Klasse der Hauptschule in der Stunde zu den Satzgliedern. Anstatt sich auf das Vorwissen der Schüler zu verlassen und sie dieses zu Beginn der Stunde einbringen zu lassen, setzt die Lehrerin einen Satzglieder-Rap⁴³ ein. In drei Strophen werden hier die Fachbezeichnungen, die entsprechenden Frageproben sowie eine für die einzelnen Satzglieder typische Farbe zur Kennzeichnung angesprochen. Nach jeder Strophe stoppt die Lehrerin die Aufnahme, trägt mit den Schülern die darin enthaltene Wissensaspekte zusammen und fixiert sie durch Wortkärtchen in den entsprechenden Farben, mit den jeweiligen Fachbezeichnungen und der Frageprobe an der Tafel. Damit stellen die Erklär-Sequenzen zu den Satzgliedern aus Klasse 7 der Hauptschule eigentlich eine reine Wiederholung des Inhaltes des Satzglied-Raps dar. Exemplarisch soll an dieser Stelle die erste Strophe und die sich daran anschließende erste Sequenz zum Satzglied *Prädikat* angeführt werden:

*„Ich bin die wichtigste im Satzaufbau,
ich heiße Subjekt und trage Blau.
Ich bin die Antwort, merkt euch das,
auf die Frage: WER oder WAS?
Ein Satz ohne mich – wäre in Not –
Bei mir als Prädikat sieht man Rot.
Ich bin das wichtigste Satzglied.
Ich sage euch, WAS GESCHIEHT!“
(BOTTAZZI, 2001)*

⁴³ Der Satzglieder-Rap befindet sich im Anhangband auf S. 70/71

- HS7: Prädikat (Satzglieder)

[1]		
	L	was gehört . wer hat was gehört (2sec) alle haben was gehört .
[2]		
	L	oder habt ihr auf die musik gehört (1sec) marie
	S1	meldet sich da kam prädikat
[3]		
	L	aha hängt rotes Kärtchen mit der Aufschrift „Prädikat“ und der Frageprobe „was tut“ an die Tafel

Schließlich ist noch ein anderer Weg der (Re-)Aktivierung des Vorwissens zu finden: das **Nachschlagen in den eigenen Unterlagen**. In der achten Klasse der Realschule können die Schüler in der Stunde zu den Nomen beim Merkmal *Kasus* nicht den Dativ zum Nomen *Mann* bilden. Darauf reagiert der Lehrer etwas gereizt mit folgender Äußerung:

[26]		
	L	ich glaub ich werd verrückt .. schlag AUF (2sec)
	S4	weiß nicht
[27]		
	L	übersicht über die satzteile unter grammatik

Nachdem das Nachschlagen in der Rubrik Grammatik im Deutschordner zur korrekten Beantwortung der Frage beiträgt, kann die Sequenz mit der Benennung des vierten Falls fortgeführt werden.

Eher **implizite (Re-)Aktivierungen** von Vorwissen liegen vor, wenn Lehrer **metasprachlich** auf eigentlich bereits vorhandene Wissens Elemente hinweisen oder das **Arbeitsmaterial** diese Elemente enthält.

Metasprachliche Hinweise auf das Vorwissen sind ausschließlich in der achten Klasse des Gymnasiums zu finden. Hier scheint die Lehrerin durch die Verweise auf bereits vorhandene Wissensbestände einerseits zu hoffen, dass die Schüler diese wieder (re-)aktivieren und in die Stunde einbringen können:

- GY8: Kommasetzung (HS/NS)

[1]		
	L	gut .. ähm . warum setzt ihr jetzt DA die kommas (1sec) marla
	S1	meldet sich
[2]		
	S1	ähm des nach deren schloss er nach vielen strapazen erreichte

[3]

		/ \	
L		aha . also da gibts wohl n unterschied	
S1	is ja	n=relativsatz	

[4]

L	zwischen den sätzen . des habt ihr gut erkannt . das ham wr ja	
---	--	--

[5]

L	letztes jahr schon gemacht .. des heißt aber auch zur	
---	---	--

Andrerseits klingen sie manchmal auch wie eine Art Rechtfertigung für die recht zügige Behandlung eines bestimmten Aspekts:

- GY8: *Indefinitpronomen (Nomen/Nominalisierung)*

[3]

		:	:	
L	(3sec)	ist eine art pronomen	(1sec)	wer weiß noch wie dieses
SS				<i>schweigen</i>

[4]

		/		:		/	
L	pronomen heißt	(2sec)	ein INdefinitpronomen . ja . die				
SS							<i>schweigen</i>

[5]

L	unbestimmte mengenangabe . hatten wr letztes jahr . dazu	
---	--	--

[6]

		!		:		!	
L	gehören	<i>alles</i> .	<i>vieles</i> .	<i>manches</i>			

Die impliziten Hinweise im Arbeitsmaterial sind überall dort vorhanden, wo Schüler aus Beispiel erklärende Handlungen ableiten können. Nur mit entsprechendem Vorwissen ist es den Schülern möglich, die Aufgabenstellung zu bearbeiten bzw. die Beispiele helfen den Schülern das nötige Vorwissen zu aktivieren, um der Aufgabenstellung nachzukommen. Dazu zählen der Lückentext aus der siebten Klasse des Gymnasiums aus der Stunde zu den Nominalisierungen, das Merkblatt zu den Nomen aus der achten Klasse des Gymnasiums sowie die Beispielsätze bzw. das Satzpuzzle aus der Stunde zu den Haupt- und Nebensätzen und die in Kleinbuchstaben geschriebene Bastelanleitung der siebten Klasse der Realschule in der Stunde zu den Nomen/Nominalisierungen. Während all diese Hinweise von konkreten Beispielen zu eher allgemeinen Merkmalen führen, wählt der Lehrer der achten Klasse der Realschule die umgekehrte Vorgehensweise. Er gibt den Schülern in der Stunde zu den Nomen die allgemeinen Merkmale für Nomen aus dem Rechtschreib-Duden vor und lässt diese mit Hilfe der präzisierenden Wörtern in Klammer konkretisieren, d.h. die allgemeinen Merkmale dienen als Stichwörter zur Aktivierung des bereits vorhandenen Wissens:

- RS8: *Numerus (Nomen/Nominalisierung)*

[1]	L	hier steht aber weiter .. ist noch bestimmt im NUmorus . was
[2]	L	steht/ was ist Numerus (2sec) was steht in dr klammer noch .
[3]	L	daher könnt ihrs wieder erschließen . jetzt (2sec)
	S1	meldet sich ähm singular
[4]	L	also was heißt numerus
	S1	isch einzahl und plural mehrzahl ähm zahl

Dass die (Re-)Aktivierung von Vorwissen für jede Unterrichtsstunde einen zentralen Stellenwert einnimmt, um das Anknüpfen an und Erweitern von bereits vorhandenen Wissensbeständen auf Seiten der Schüler zu ermöglichen, ist keine neue Erkenntnis. Im Kontext des Erklärens jedoch stellt sich die Frage, ob und wie das Erklären in Abhängigkeit vom (erwarteten) Vorwissen variiert. Erklären Lehrer anders, wenn sie in ihrer Klasse ein gänzlich neues Thema einführen oder bleibt das Vorgehen dasselbe. Zu erwarten wäre, dass die Lehrer bei der Annahme eines entsprechenden Vorwissens den Schülern mehr Spielraum für eigene Erkenntnisse und komplexere Äußerungen lassen, als bei einem neuen Thema. Dies bestätigt sich in den einzelnen Stunden nur teilweise, denn eine enge Führung durch die Lehrperson ist sowohl bei bereits bekannten Unterrichtsthemen (z.B. Satzglieder, HS7) als auch bei neuen (z.B. Haupt- und Nebensätze, HS8) zu beobachten. Leider ermöglicht das vorliegende Datenkorpus hierzu keine genaueren Aussagen. Um zu weiteren Ergebnissen zu gelangen, wäre eine explorative Langzeitstudie nötig, in der ein bestimmtes Unterrichtsthema oder auch verschiedene Themenbereiche und deren Behandlung von der Primar- bis in die Sekundarstufe begleitet werden müssten.

Abschließend bleibt jedoch festzuhalten, dass die Lehrer versuchen auf unterschiedliche Weise das Vorwissen der Schüler zu (re-)aktivieren. Neben den expliziten Varianten des Abfragens, Nachschlagens oder dem Einsatz von bestimmten Medien sind auch implizite Verfahren zu beobachten, wie metasprachliche Hinweise oder implizite Hinweise im Arbeitsmaterial. Warum und wann sich Lehrer für die einzelnen Varianten entscheiden, ist weiterhin offen und kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden.

4.8 Zusammenfassung

Die Analysen der Sequenzen im Bereich der grammatikalischen Kategorieerklärungen weisen im Vergleich zu den (Wort-) Bedeutungserklärungen einige Besonderheiten auf, die bereits in den exemplarischen Untersuchungen aufgefallen sind. Diese werden nun abschließend mit den vorhandenen Gemeinsamkeiten zusammengefasst.

Auf struktureller Ebene lässt sich als erste Gemeinsamkeit die dreigliedrige Struktur der Sequenzen festhalten. Wie die (Wort-) Bedeutungserklärungen beginnen diese mit einer Initiierung, in der das Explanandum isoliert und fokussiert wird. Im Kern der Sequenz werden die zentralen Wissens Elemente vermittelt, bevor in zum Schluss das Ende der Sequenz markiert wird. Hauptakteure der Initiierungsphase sind die Lehrer, sodass es sich überwiegend um lehrerinitiierte Fremd- bzw. Schülererklärungen nach KÖSTER (1994) handelt. Außerdem ist eine Sequenz als lehrerinitiierte Selbst- bzw. Lehrererklärung zu klassifizieren. Es gibt jedoch auch schülerinitiierte Erklär-Sequenzen, bei denen zunächst einmal bewusste von unbewussten zu unterscheiden sind. So initiieren Schüler unbewusst eine Erklär-Sequenz, indem sie einen Fehler begehen, den die Lehrperson als Anlass für das Etablieren einer Erklärung nimmt. Des Weiteren ist eine Differenzierung zwischen schülerinitiierten Fremd- bzw. Mitschülererklärungen und schülerinitiierten Selbst- bzw. Schülererklärungen zu treffen. Die Initiierung hat, wie oben bereits erwähnt, vor allem die Aufgabe das Explanandum zu fokussieren. Dabei spielt die explizite Nennung desselben auf Lehrerseite aber eher eine untergeordnete Rolle, dafür steht die explizite Aufgabenformulierung häufig im Vordergrund. Ein weiterer Aspekt, in dem sich die Kategorieerklärungen von den (Wort-) Bedeutungserklärungen bereits in der Initiierungsphase unterscheiden, ist die relative Vielfalt an Erklär-Typen. So sind hier neben Erklärungen des Typs *Erklären-was*, noch Erklärungen der Typen *Erklären-welche* (*r, s*), *Erklären-warum* sowie *Erklären-wie* vorhanden. Der deutlichste Unterschied ist jedoch in den Sequenzkernen vorhanden. Obwohl auch bei den grammatikalischen Kategorieerklärungen Schüler beteiligt werden, erfüllen sie im Rahmen der Sequenz eine völlig andere Funktion. Die meisten Schülerbeiträge beschränken sich auf das Nennen einzelner Stichwörter, die genau in den Plan des Lehrers passen, d.h. sie fungieren als eine Art Stichwort-Geber oder Lückenfüller. Da die Schülerantworten für sich genommen keine vollständigen Aussagen bilden, sondern nur in Verbindung mit der vorangehenden Lehreräußerung eine Assertion ergeben, werden sie als rhematische Äußerungen bezeichnet. Sie können aus einzelnen Wörter oder Teilsätzen bestehen. Daneben bringen Schüler vereinzelt auch vollständige Assertionen, insbesondere im Zusammenhang mit vorgegebenen Satzanfängen oder Lückensätzen/-texten, ein. Zudem sind einige wenige

Beiträge zu finden, in denen kausale Zusammenhänge zwischen Lehrerfrage und Schülerantwort hergestellt werden. Auf Lehrerseite stehen Rückmeldungen und rederechtsverteilende Handlung an erster Stelle der sprachlichen Aktivitäten. Hinzu kommt eine Vielzahl an relativ engen Fragenstellungen und Aufforderungen, durch die eine starke Steuerung der Schülerbeiträge entsteht. Allerdings bringen die Lehrer in den Sequenzkernen auch selbst wichtige Wissens Elemente ein, die den Charakter kurzer Erläuterungen oder längerer erklärender Passagen aufweisen. Dabei ist vereinzelt eine mediale Unterstützung durch Tafelanschriften zu beobachten. Auch in den Abschlussphasen dominieren die Lehrer. Ausschließlich sie sind es, die die Sequenzen beenden. Neben der einfachen Beendigung durch eine Rückmeldung an die Schüler, fassen die Lehrer am Ende aber auch wichtige Inhalte der Sequenz nochmals zusammen und/oder führen neue Wissensinhalte ein, teilweise unterstützt durch schriftliche Notizen an der Tafel.

Insgesamt erinnern die Sequenzen zu den grammatikalischen Kategorien stark an das Handlungsmuster des Lehrervortrags mit verteilten Rollen. Mit Hilfe gezielter Regiefragen entlocken die Lehrpersonen den Schülern genau die Stichwörter, die in ihren vorgefertigten Plan passen. Da jedoch nicht alle Sequenzen aus einer Verbindung mehrerer Assertionen bestehen, sondern teilweise nur einzelne Assertionen zum Gegenstand haben, kann an dieser Stelle auch von einer Assertion in verteilten Rollen bzw. einem Aufgaben-Lösen-Muster mit sehr enger Fragestellung die Rede sein.

Ein weiterer struktureller Aspekt, der bereits in den Beispielanalysen auffiel, war das schriftliche Notieren einzelner Antworten. Diese werden im Datenkorpus häufig zu klassischen Merksätzen ausgebaut, in denen die zentralen Aspekte der vorangehenden Erklär-Sequenzen bzw. der gesamten Unterrichtsstunde zusammengefasst werden. Dabei sind verschiedene Realisierungsmodi zu erkennen. Bei der Generierung sind zunächst einmal Merksätze mit und ohne Schülerbeteiligung zu unterscheiden. Außerdem können sie im Verlauf oder am Ende einzelner Sequenzen sowie über mehrere Sequenzen hinweg entstehen. Hinsichtlich der Gestaltung ist eine Differenzierung von Merksätzen in Form von ausformulierten Sätzen, stichwortartigen Formulierungen und offenen Listen möglich. Auch die zeitliche Positionierung im Stundenverlauf weist eine gewisse Variabilität auf. So notieren manche Lehrer bereits zu Beginn der Stunde Merksätze an der Tafel. Andere fixieren diese als eine Art *Spickzettel* vor Beginn der Übungsphase, die zumeist im letzten Drittel der Stunde stattfindet oder als Zusammenfassung am Stundenende.

In einer weiteren Perspektive stand die Unterscheidung der erklärenden Handlungen in Erklären₁ und Erklären₂ im Vordergrund. Die Durchsicht der Daten zeigte, dass die Lehrer

äußerst selten, nämlich lediglich in vier von 61 Sequenzen, von einem Erklären im engeren Sinn Gebrauch machen. Während es bei den Erklär-Sequenzen im engeren Sinn um semantische und morphologische Aspekte zur Bestimmung der Nomen (RS8: Abstrakta/Konkrete; Genus), um die semantische Klassifizierung von Nebensätzen (RS8: Temporalsatz) sowie um ein syntaktisches Merkmal von Hauptsätzen (HS8: Verbzweitstellung) geht, thematisieren die anderen überwiegend formale Merkmale zur Identifizierung der einzelnen Kategorien sowie die entsprechenden Fachbezeichnungen. Dazu gehören bei den Nomen vor allem die Artikelbindung und das Adjektivattribut, bei den Satzgliedern sind es die thematischen Rollen sowie die semantische Bestimmung der Adverbiale und bei den Haupt- und Nebensätzen ist es das syntaktische Merkmal der Verbposition. Um diese formalen, an der Oberfläche wahrnehmbaren Merkmale zu vermitteln, genügt es auf ein Erklären₁ zurückzugreifen und diese in einfachen rhematischen Äußerungen, Assertionen oder kausalen Beiträgen nennen zu lassen. Die im vorherigen Kapitel geäußerte Vermutung, Erklären₂ bestehe aus einer Kombination verschiedener sprachlicher Handlungen, die der Funktion des Klarmachens dienen, lassen sich auch für die vier Sequenzen im Bereich der Kategorieerklärungen bestätigen. Auch hier ist es die Verbindung aus beschreibenden, exemplifizierenden und begründenden Handlungen, auf die der Lehrer zurückgreift, um das Explanandum zu zerlegen und zu systematisieren. Damit zeigt sich eine eindeutige Nähe der schulischen Erklärhandlungen zu dem von HOHENSTEIN (2006) vorgeschlagenen *Illokutionsverbund Erklären* im wissenschaftlichen Vortrag.

Neben der Bestätigung dieser Vermutung konnten zudem weitere Vermutungen zum Verzicht auf ein Erklären₂ abgeleitet werden. So könnte auf personeller Ebene das (Vor-)Wissen der Schüler Einfluss ausüben. Inhaltlich ist mit der Auswahl der konstitutiven Bestandteile zudem die Möglichkeit verbunden, dass manche Aspekte ein Erklären₂ nicht ermöglichen. Schließlich sind unter didaktisch-methodischer Perspektive zeitliche Gründe oder die Möglichkeit der Ablenkung vom eigentlichen Stundenfokus denkbar sowie der Einfluss der didaktischen Tradition des Grammatikunterrichts, die sich eher in einem Benennen von Kategorien als in einem Erkennen von Zusammenhängen gründet. Die kritischen Anmerkungen zum Ausbleiben des Erklärens im engeren Sinn sind dabei jedoch nicht als Plädoyer für diese Art des Erklärens oder als Vorwürfe für die Lehrer zu verstehen, sondern vielmehr ist zu überlegen, wann das Ausbleiben der einen Variante bzw. das Vorkommen der anderen im Unterricht sinnvoll ist.

Bereits erwähnt wurde der Aspekt des Benennens der Kategorien mit der jeweiligen (fremdsprachigen) Fachbezeichnung. Ihm kommt in den meisten Sequenzen ein nicht

unerheblicher Anteil zu. Dabei sind prinzipiell zwei verschiedenen Vorgehensweisen zu unterscheiden. Ein erste lässt sich am ehesten als Übersetzungshandlung bezeichnen. Dabei werden deutschsprachigen Fachtermini wie eine Art Vokabel in die fremdsprachige Variante durch Schüler oder den Lehrer selbst übersetzt. Die zweite Variante beinhaltet dagegen eine Ableitung der Bedeutung entweder aus dem etymologischen Ursprung, einer Eigenschaft der Kategorie selbst oder einer typischen Verwendungssituation und zeichnet sich damit durch einen Mehrwert an Bedeutungswissen gegenüber den Übersetzungshandlungen aus.

Schließlich fiel bei den exemplarischen Analysen noch die (Re-)Aktivierung des Vorwissens der Schüler auf. Dies ist einerseits für unterrichtliches Handeln als Anknüpfen an bereits vorhandener Wissensbestände keine Besonderheit, andererseits könnte es im Zusammenhang mit dem Erklären einen gewissen Einfluss auf die Art der erklärenden Handlungen ausüben (vgl. Vermutungen zum Ausbleiben von Erklären₂, S. 317f.). Viele der vorgegebenen Unterrichtsthemen bzw. Teilaspekt daraus sind den Schülern bereits seit ihrer Grundschulzeit bekannt, sodass die Lehrer sich eventuell für ein Vorgehen entscheiden, in dem das vermutete Vorwissen der Schüler eine zentrale Komponente darstellt. In vielen Stunden bestätigt sich diese Annahme. So (re-) aktivieren die Lehrer das Vorwissen der Schüler in fast allen Stunden entweder explizit durch Abfragen, Nachschlagen sowie den Einsatz von bestimmten Medien oder durch implizite Verfahren wie metasprachliche Hinweise oder implizite Hinweise im Arbeitsmaterial und beziehen es in die erklärenden Handlungen mit ein. Um den Einfluss des Vorwissens bzw. den Bekanntheitsgrad eines Themas auf das Erklären genauer erfassen zu können, sind jedoch weitere vergleichende Untersuchungen nötig. Das vorliegende Datenkorpus liefert hierzu leider keine Antworten.

Dafür können nach der Analyse der grammatikalischen Kategorieerklärungen die im zweiten Kapitel aufgestellten Hypothesen abschließend bestätigt bzw. widerlegt, Konsequenzen für das Erklären im Deutschunterricht gezogen und Forderungen für weitere Untersuchungen formuliert werden.

5. Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse

Nach den Untersuchungen in den beiden empirischen Kapiteln lassen sich mit Blick auf die in Kapitel 2 formulierten Forschungsfragen die Ergebnisse unter drei Gesichtspunkten zusammenfassen: Der erste Punkt beinhaltet die Struktur der erklärenden Handlungen (5.1), wobei neben dem dreigliedrigen Aufbau der Erklär-Sequenzen diese auch auf verschiedenen Ebenen klassifiziert werden. Auf welche Erklärstrategien bzw. Verfahren des Erklärens die Erklärenden in den untersuchten Sequenzen zurückgreifen ist Gegenstand des darauf folgenden Abschnitts (5.2). Die Unterscheidung von Erklären₁ und Erklären₂ sowie das Vorkommen der beiden Typen im Datenkorpus sind im dritten Abschnitt zu finden (5.3), bevor im vierten eine zusammenfassende Charakterisierung des unterrichtlichen Erklärens vorgenommen wird (5.4). Abschließend werden Überlegungen für weitere Untersuchungen angestellt, um das Konzept des Erklären im (Deutsch-) Unterricht weiter zu präzisieren (5.5).

5.1 Zur Struktur erklärender Handlungen im (Deutsch-) Unterricht

Unabhängig sowohl von der Auffassung von Erklären als auch von den unterschiedlichen Schularten und Klassenstufen kann für die einzelnen Sequenzen ein typischer Handlungsverlauf rekonstruiert werden: Alle ausgewählten Sequenzen folgen einem dreigliedrigen Aufbau. Im ersten Teil der Sequenzen, der **Initiierung**, fokussieren die Erklärenden die Aufmerksamkeit der in der Konstellation Beteiligten auf das Explanandum, weshalb sich diese Phase in Anlehnung an VOGT (2009) auch als Orientierung bezeichnen lässt. Hier dominieren lehrer-initiierte Verfahren im Datenkorpus. Von den insgesamt 110 untersuchten Erklär-Sequenzen (Phraseologismen: 42; Metaphern: 7; grammatikalische Kategorien: 61) beginnen 94 durch Lehrerinitiative (85,5%), wovon 91 zu den L-S-initiierten turn-Zuteilungsverfahren und drei zu den L-initiierten Verfahren nach REDDER (1985) gehören. Die restlichen 16 Sequenzen sind dem S-initiierten Verfahren zuzurechnen. Dabei signalisieren die Schüler in 15 Fällen die Übernahme des Rederechts durch Melden, direkte (Nach-)Fragen oder Einwände, Ankündigen neuer Explananda oder vorgezogenen Antworten. Zu diesen bewussten Schüler-initiierungen kommt eine weitere, unbewusste Initiierung. Diese schließt sich an eine falsche Schülerantwort an, sodass der Schüler durch seinen Fehler unbewusst die Initiierung übernimmt. Neben der Art der Initiierung unterscheidet sich die Fokussierung auch noch inhaltlich nach der Art der Aufgabenstellung sowie der Art der Nennung des jeweiligen Explanandums. Mit Blick auf die Aufgabenstellung gibt es einen Unterschied von expliziter bzw. von impliziter Formulierung. Implizite Formulierungen greifen nur dann, wenn entweder andere Medien die Aufgabenstellung präsentieren oder die Aufgabenstellung aus vorangehenden Sequenzen bereits bekannt ist. Während bei den

Sequenzen zu den Phraseologismen die Aufgabenstellung zumeist implizit bleibt (25x; 59,5%), wird diese bei den grammatikalischen Kategorien überwiegend explizit formuliert (39x; 63,9%). In den Sequenzen zu den Metaphern findet sich ein relativ ausgewogenes Verhältnis von explizit und implizit (3:4). Das Nennen des Explanandums erfolgt dagegen bei den Erklär-Sequenzen zu den (Wort-) Bedeutungen fast ausschließlich explizit (Phraseologismen: 41; Metaphern: 5) und bei denen zu den grammatikalischen Kategorien eher implizit (35x; 57,4%). Daraus ergeben sich als präferierte Kombinationen der Fokussierung jeweils umgekehrte Ausprägungen in den einzelnen Sequenzen in Abhängigkeit vom entsprechenden Explanandum: das implizite Formulieren der Aufgabenstellung zusammen mit dem expliziten Nennen des Explanandums kennzeichnet die Fokussierung bei den (Wort-) Bedeutungen, bei den grammatikalischen Kategorien ist es dagegen das explizite Formulieren der Aufgabenstellung und das implizite Nennen des Explanandums. Dies ist vor allem auf die unterschiedlichen Explananda zurückzuführen. So wechseln in den Stunden zu den Phraseologismen und Metaphern die Explananda relativ häufig, die Aufgabenstellung hingegen bleibt gleich: Es geht stets darum, Bedeutungen verschiedener Wörter zu erklären. Anders ist das in den Stunden zu den grammatikalischen Kategorien. Während hier das Explanandum innerhalb einer Stunde selten wechselt, variiert die Aufgabenstellung je nach fokussierter Eigenschaft, d.h. die Erklärenden formulieren für jede ausgewählte Eigenschaft eine neue Aufgabenstellung. Mit Blick auf die Aufgabenstellung ist des Weiteren eine Differenzierung der einzelnen Sequenzen nach dem einleitenden Fragepronomen in verschiedene Erklärtypen wie z.B. *Erklären-was*, *Erklären-wie...* möglich. In den Stunden zu den (Wort-)Bedeutungen kommen ausschließlich Sequenzen des Typs *Erklären-was* vor. Ein vielfältigeres Bild ergibt sich dagegen in den Stunden zu den grammatikalischen Kategorien. Zwar überwiegen auch hier Sequenzen des Typs *Erklären-was* (45%), daneben existieren aber auch noch die Typen *Erklären-welche* (25%), *Erklären-warum* (15%), *Erklären-wo* (8,3%), *Erklären-wie* (5%), *Erklären-woran* (1,7%).

Die eigentlichen wissensvermittelnden Handlungen¹ sind in den **Sequenzkernen** enthalten. Hier erfolgt die Zerlegung der ausgewählten Beispiele in konstitutive Bestandteile, um das Explanandum zu erschließen und „es auf den Begriff zu bringen“ (VOGT, 2009:203), weshalb diese stark an die von VOGT (2009) bezeichnete Phase der abstrahierenden Fokussierung erinnert. Dabei kann eine Differenzierung der Sequenzkerne hinsichtlich der Häufigkeit und Länge der Schülerbeiträge bzw. der Anteile und Art der Lehrerbeiträge erfolgen. Relativ lange Beiträge auf Schülerseite sind in den Stunden zu den (Wort-)

¹ Die verschiedenen Arten der wissensvermittelnden Handlungen sind weiter unten Gegenstand der Ausführungen.

Bedeutungen zu finden. Hier formulieren die Schüler eigenständige satzwertige erklärende Äußerungen, durchschnittlich 2,4 je Sequenz bei den Phraseologismen bzw. 3,8 bei den Metaphern. Die Lehrer beschränken sich größtenteils auf Feedback und rederechtsverteilende Handlungen. Lediglich in drei Sequenzen kommt es zu Einhilfen, die entweder der Veranschaulichung oder der Präzisierung der vorangehenden Schülerbeiträge dienen. In den Sequenzen zu den grammatikalischen Kategorien ist die Situation bei den Schülerbeiträgen genau umgekehrt. Während die Schülerbeiträge zumeist aus sehr kurzen Äußerungen, größtenteils Einwortäußerungen oder Satzfragmenten, bestehen, sind es durchschnittlich fünf Beiträge je Sequenz. Auf Lehrerseite beschränken sich die Äußerungen dagegen nicht auf das Feedback-Geben und das Verteilen des Rederechts, sondern umfassen auch (Nach-)Fragen, Aufforderung und teilweise sogar wissensvermittelnde bzw. erklärende Handlungen. Damit zeichnet sich ab, dass die Lehrer bei den (Wort-)Bedeutungen den Schülern mehr Raum für eigenständige Äußerungen lassen, d.h. ein größerer Grad an Freiheit vorliegt, als bei den grammatikalischen Kategorien, die eine starke Lenkung durch die Lehrperson nahe legen. Welche Rolle die verschiedenen Instruktionsformen dabei genau spielen, ist weiter unten Gegenstand der Betrachtungen (vgl. S. 350) und bleibt an dieser Stelle unberücksichtigt.

Als drittes bleibt noch die **Sequenzbeendigung** zu erwähnen, die ausschließlich in Lehrerhand liegt. Hier lassen sich grob zwei Ausprägungen unterscheiden: eine, in der die Lehrer die zuvor geäußerten Schülerbeiträge ergänzen, und eine andere, in der die Ergänzungen ausbleiben. Verzichten die Lehrer auf Ergänzungen, signalisieren sie entweder durch ein (positives) Feedback in Form typischer Rückmeldepartikeln und das Unterlassen des Aufrufens weiterer Schüler das Ende der Sequenz oder sie rephrasieren die zuletzt angeführte Schülererklärung. Entscheiden sich die Lehrer für Ergänzungen, können diese aus zusammenfassenden Handlungen und/oder der Einbringung neuer Wissensinhalte bestehen. Zusammenfassungen verwenden die Lehrer lediglich in den Stunden zu den grammatikalischen Kategorien; diese können auch schriftlich erfolgen, zumeist in Form von Merksätzen. Mit ihrer Hilfe werden wichtige Wissensinhalte aus den vorangehenden Schülerbeiträgen nochmals hervorgehoben. Dabei formulieren die Lehrer ihre Zusammenfassungen etwas ausführlicher als die entsprechenden Schülerbeiträge, um den Schülern zusätzliche bzw. weitere alternative Formulierungen anzubieten, die der Verständnissicherung dienen sollen. Neue Wissensinhalte ergänzen die Lehrer entweder in Form von erklärenden Äußerungen, z.B. durch eigene (Wort-)Bedeutungserklärung, oder durch Paraphrasen der Schülerbeiträge. Das Ende der Sequenz wird schließlich zumeist durch typische Schlusssignale wie *so, gut ...* angezeigt.

Diese Elemente können schließlich zu einer Strukturskizze der Erklär-Sequenzen zusammengeführt werden, die eine Abwandlung des Analyserasters von Seite 138 darstellt:

- **Sequenzinitiierung:**
 - turn-Zuteilungsverfahren
 - L-initiiert
 - L-S-initiiert
 - S-initiiert
 - Fokussierung
 - Aufgabenstellung explizit/implizit
 - Nennung des Explanandums explizit/implizit
- **Sequenzkern:**
 - Lehrerseite
 - Fragen niederer Ordnung/höherer Ordnung
 - Feedback-Handlungen
 - Nachfragen
 - zusammenfassende Handlungen
 - eigene Erklärungen
 - Erläuterungen
 - ...
 - Schülerseite
 - Rhematische Äußerungen
 - Erklärende Beiträge
 - Begründende Handlungen
 - Erläuternde Handlungen
 - ...
- **Sequenzbeendigung:**
 - ohne Ergänzung
 - Rephrasierung
 - Rückmeldepartikeln
 - mit Ergänzung
 - Paraphrasierung
 - Zusammenfassung
 - neue Erklärung

Eng verbunden mit der dreigliedrigen Phasenstruktur der Erklär-Sequenzen steht die Frage nach den verschiedenen **Instruktionsformen**, die beim Erklären im Deutschunterricht zu finden sind. Die Untersuchungen haben gezeigt, dass die meiste der 110 Erklär-Sequenzen aus dem Datenkorpus Sequenzen stark an das Aufgabe-Lösen-Muster bzw. den Lehrervortrag in verteilten Rollen von EHLICH/REHBEIN (1982) erinnern. Bei den (Wort-)Bedeutungserklärungen ist zudem eine gewisse Nähe zu dem von REHBEIN (1982) vorgestellten Muster *Worterklärung als Aufgabe-Lösen* zu erkennen. Allerdings weichen die ausgewählten Sequenzen an einigen Positionen von den ursprünglichen Handlungsmustern ab. So kommen in den Sequenzen zu den (Wort-)Bedeutungen auf Lehrerseite neben der positiven und negativen Bestätigung auch noch andere Handlungen im Kern des Musters vor, wie bspw. Nachfragen oder Einhilfen, und auch am Ende der Sequenz sind ergänzenden Handlungen, wie z.B. Zusammenfassungen oder erklärende Handlungen, zu finden. Inwiefern das Stellen von Nachfragen im Kern sowie die Zusammenfassungen am Ende den Eintritt in ein neues Handlungsmuster oder eine Erweiterung des ursprünglichen Musters darstellen bzw. ob die Einhilfen der Musterposition *Aufgabenstellung mit Wink* zugerechnet werden können, sind Fragen, die weiterer Untersuchungen bedürfen. Zudem ist genauer zu überprüfen, welche sprachlichen Handlungen an der Musterposition *Lösungsversuch* realisiert werden. Denn dies ist die Position, an der die Schüler ihre Äußerungen einbringen und an der neben assertierenden auch erklärende, begründende, erläuternde und weitere Handlungen denkbar sind.

Neben einem „echten“ Lehrervortrag mit verteilten Rollen im Rahmen der Stunden zu den Metaphern, weisen die Sequenzen zu den grammatikalischen Kategorien einige Gemeinsamkeiten mit diesem Muster auf. So zeichnen sich die Fragen der Lehrpersonen durch eine sehr enge Führung aus, die auf Schülerseite lediglich kurze (Einwort-) Antworten zulassen. In den meisten Erklär-Sequenzen fungieren die Schüler damit hauptsächlich als Stichwort-Geber für die im Lehrerplan gesetzten Lücken. Dabei versuchen die Lehrer mit Hilfe von Regiefragen (vgl. EHLICH/REHBEIN, 1986: 71) den Schülern genau die Antworten zu entlocken, die entweder zusammen mit ihrer Frage/Aufforderung die zentrale Assertion bilden oder die sie für die Weiterführung ihrer eigenen (eingeschobenen) Beiträge benötigen. Diese können neben verbalen Handlungen auch mediale Unterstützungen enthalten. Die Lehrer selbst bringen somit die zentralen Inhalte ein, jedoch mit gezielt gelenkter Unterstützung der Schüler. Aus diesem Grund erinnern die meisten Sequenzen stark an das Handlungsmuster *Lehrervortrag mit verteilten Rollen*. Allerdings bestehen nicht alle Sequenzen aus einer Verkettung von Assertionen, wie sie für einen Vortrag typisch ist, sondern einige haben

lediglich eine einzelne Assertion zum Gegenstand, sodass eher von *einer Assertion mit verteilten Rollen* die Rede sein kann bzw. von einem *Aufgabe-Lösen-Muster mit sehr enger Fragestellung*. Insgesamt legen die Betrachtungen zu den verschiedenen Instruktionsformen nahe, dass im schulischen Unterricht viele unterschiedliche verbale und nonverbale Mittel für das Erklären herangezogen werden und diese eingebettet in die schulischen Handlungsmuster der Wissensvermittlung sind. Damit lässt sich das Erklären im Unterricht als Illokutionsverbund beschreiben, ähnlich wie dies HOHENSTEIN (2006) für das Erklären im wissenschaftlichen Vortrag herausgearbeitet hat.

Neben den sequenzinternen Strukturierungen ist auf Grundlage der Ergebnisse zudem eine **sequenzübergreifende Klassifizierung** auf verschiedenen Ebenen möglich. Drei solcher Ebene lassen sich aus dem Datenkorpus ableiten: eine inhaltliche, eine mediale und einer personale. Auf inhaltlicher Ebene ist eine Einteilung der Sequenzen einerseits nach dem jeweiligen Explanandum möglich, sodass *(Wort-)Bedeutungserklärungen, Erklärungen grammatischer Kategorien, Spielregel-Erklärungen, Weg-Erklärungen...* unterschieden werden können. Andererseits dienen die die Erklärfrage einleitenden Pronomen einer Klassifizierung in *Erklären-was, Erklären-wie, Erklären-warum, Erklären-welche...* Hinsichtlich medialer Aspekte unterscheiden sich die Erklär-Sequenzen dahingehend, ob die Erklärenden diese mit oder ohne mediale(r) Unterstützung realisieren, wobei sich die mediale Unterstützung auf verbale, nonverbale und/oder multi-modale Aspekte bezieht. Zuletzt ist noch eine Differenzierung auf personaler Ebene nach den die Sequenzen initiiierenden Personen möglich in *lehrerinitiierte bzw. schülerinitiierte Erklär-Sequenzen*. Dabei handelt es sich bei den schülerinitiierten zumeist um ad hoc zu realisierende Sequenzen, d.h. hier ist ein Vorbereitung der Lehrkraft nicht möglich.

5.2 Erklärstrategien und Verfahren des Erklärens

In Abhängigkeit von den jeweiligen Explananda können verschiedene Erklärverfahren vorgestellt werden, auf die die Erklärenden zurückgreifen. Für die **Phraseologismen** sind diese Verfahren auf syntaktischer und semantischer Ebene zu unterscheiden. Syntaktisch gesehen, verwenden die Erklärenden vier verschiedene Satzarten, um ihre Beiträge zu formulieren. Dazu gehören wenn-Sätze, die zwei Bedeutungsvarianten aufweisen (Situierung: sagt man, wenn.../bedeutet, dass...), Aussage-Sätze, Infinitivkonstruktionen, dass-Sätze aber auch Ellipsen. Hinzu kommen auf syntaktischer Ebene noch Unterschiede in den handelnden Subjekten. Neben dem unpersönlichen *man*, sind Sätze ohne Subjekte ebenso vorhanden wie Sätze mit Personalpronomen, konkreten Personen oder Tieren, dem Indefinitpronomen

(irgend-)jemand oder Abstrakta als Subjekte. Auf semantischer Ebene erinnern die verschiedenen erklärenden Handlungen an zwei von HARTMANN/QUASTHOFF (1982) angeführte Strategien. So stehen die im Korpus vorkommenden bedeutungsähnlichen Umschreibungen, die in Form von Satzeinbindungen, Infinitivkonstruktionen oder Einwort-Äußerungen zu finden sind, der Strategie *Nennen von Synonymen* nahe; die Situierungen dagegen, die sich auf den zwischenmenschlichen Bereich, den beruflichen, privaten oder schulischen Alltag beziehen, der Strategie *Nennen von Beispielen*. Interessant am Ergebnis zu den Phraseologismen ist zudem, dass es auf syntaktischer Ebene Unterschiede gibt zwischen Schüler- und Lehrerbeiträgen, was die präferierten Verfahren anbelangt. Während die Schüler wenn-Sätze präferieren, sind dies auf Lehrerseite Aussagesätze. Außerdem kommen unter den Lehrerbeiträgen auch Satzgefüge mit Adverbialsätzen vor, die bei den Schülern nicht zu finden sind. Auch die präferierten handelnden Subjekte unterscheiden sich: Bei den Beiträgen der Schüler dominiert das Pronomen *man*, bei denen der Lehrer die ohne Subjekt, gefolgt von den Personalpronomen. Dies liegt eventuell daran, dass die Lehrer versuchen möglichst nahe an die konventionalisierte Form der Bedeutung aus den Lexika heranzukommen.

Bei den **Metaphern** realisieren die Erklärenden drei verschiedene Erklärverfahren, die lediglich auf semantischer Ebene zu differenzieren sind. Sie bestehen in Assoziationen zum (potentiellen) Quellbereich der Metapher, bedeutungsähnliche Umschreibungen, sowie im Explizieren der Projektion von Quell- auf Zielbereich, bei dem die Erklärende die aktuelle kontextgebundene Bedeutung generieren, indem sie die übliche Bedeutung (Quellbereich) auf die metaphorische (Zielbereich) projizieren. Aufgrund des geringen Vorkommens von lehrerseitigen erklärenden Handlungen können keine Aussagen über Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten zwischen Schüler- und Lehrerklärungen getroffen werden.

In den Stunden zu den **grammatikalischen Kategorien** wählen die Lehrer zumeist dieselben konstitutiven Bestandteile aus, d.h. dieselben Eigenschaften der jeweiligen Kategorie, die sie mit eng geführter Unterstützung der Schüler thematisieren. Bei den Nomen/ Nominalisierungen steht dabei einerseits eine Eigenschaft im Vordergrund, die für die Schüler als Erkennungssignal fungieren kann: die morphologische Eigenschaft *Artikelbindung*, die als Artikelprobe zu den klassischen Proben des Deutschunterrichts zählt. Andererseits wählen die Lehrer eine weitere morphologische Eigenschaft aus, die den Schülern die Nominalisierung als Umsetzung von einer ursprünglichen „eigentlichen“ Wortart in die neue deutlich machen soll: die Konversion. Außerdem greifen viele Lehrer die syntaktische Eigenschaft der Erweiterbarkeit der Nominalphrase durch ein Adjektivattribut auf. Lediglich in den zwei achten Klassen der Realschule und des Gymnasiums finden die semantische Eigenschaft

Abstrakta/Konkreta sowie die morphologischen Eigenschaften *Genus*, *Kasus* und *Numerus* Berücksichtigung. Die Satzglieder lassen die Lehrer in ihren thematischen Rollen mit Hilfe der Frageprobe bestimmen, wobei die adverbialen Bestimmungen in den verschiedenen Ausprägungen betrachtet werden. Damit beschränken sich die Lehrer auf eine rein semantische Eigenschaft, um sich dieser Kategorie zu nähern. Bei den Haupt- und Nebensätzen kommt der syntaktischen Eigenschaft *Verbstellung* die größte Beachtung für die Unterscheidung der beiden Satztypen zu. Sie dient als eine Art Erkennungssignal, wie die Artikelbindung bei den Nomen/Nominalisierungen. Daneben spricht jeweils ein Lehrer, bedingt durch den Stundenfokus, noch die syntaktische Eigenschaft des Einleiteworts sowie die semantischen Eigenschaften der Eigenständigkeit von Hauptsätzen bzw. die Abhängigkeit der Nebensätze und die Klassifikation der Nebensätze in temporal... an. Die von den Lehrern am häufigsten ausgewählten Eigenschaften der einzelnen Kategorien bzw. die jeweiligen konstitutiven Bestandteile weisen eine Gemeinsamkeit auf: Sie alle sollen den Schülern helfen, die entsprechende Kategorie im Satzkontext zu erkennen, um sie, im Fall der Nomen/Nominalisierungen, richtig schreiben bzw. in den anderen Fällen richtig klassifizieren zu können. Damit deutet die Auswahl der konstitutiven Bestandteile bereits an, dass die Lehrer im Bereich der grammatikalischen Kategorien eher daran interessiert sind, an der Oberfläche wahrnehmbare Eigenschaften zu vermitteln, als tiefere Zusammenhänge aufzuzeigen, d.h. ein Erklären₁ vermutlich dominieren wird.

5.3 Erklären₁ und Erklären₂

Bevor das Verhältnis von Erklären₁ und Erklären₂ im Datenkorpus nähere Betrachtung findet, möchte ich auf dem Hintergrund der Untersuchung zunächst nochmals allgemeine Überlegungen zu dieser Unterscheidung anstellen. Ausgangspunkt der Differenzierung bildet die Annahme EHLICH (2009) die sprachliche Handlung *Erklären* sei ein typisches Beispiel für die alltägliche Wissenschaftssprache.² Damit einher geht eine eher unpräzise Verwendung des Wortes im alltäglichen Handeln, die eine Vielzahl wissensvermittelnder Tätigkeiten darunter subsumiert. Um jedoch nicht jede wissensvermittelnde Handlung als Erklären zu bezeichnen sondern eine spezifische Form der Wissensvermittlung damit herauszugreifen, wurde die Unterscheidung in Erklären₁ und Erklären₂ gewählt. Während Erklären₁ sowohl die alltags-sprachliche weite Auffassung von Erklären sowie die enge umfasst, steht Erklären₂ ausschließlich für eine spezifische Form der Wissensvermittlung, die sich durch ein Mehr an Wissensvermittlung (vgl. FIEHLER, 2007) bzw. das Aufzeigen tiefer liegender funktionaler

² vgl. Einleitung S. 2

Zusammenhänge auszeichnet. Auf die Frage wie dieses Erklären im engeren Sinn aussieht bzw. von den Erklärenden realisiert wird, lassen sich grob betrachtet zwei Antworten finden. Die erste besteht in dem Versuch, das Erklären als sprachliche Handlung von anderen funktional nahe stehenden Handlungen abzugrenzen und davon auszugehen, dass Erklären sich in einer einzigen sprachlichen Handlung manifestiert (vgl. u.a KLEIN, 1987). Die andere sieht das Erklären in einer Kombination mehrerer (non-) verbaler Handlungen realisiert. HOHENSTEIN (2006) konkretisiert diese Form beispielsweise für den wissenschaftlichen Vortrag und spricht dabei von einem Illokutionsverbund *Erklären*. Auf dem Hintergrund der Untersuchungsergebnisse scheint nun auch im schulischen Kontext die zweite Variante des Erklärens₂ den Beobachtungen zu entsprechen. In den Sequenzen, die ein Mehr an Wissensvermittlung erkennen lassen, findet das Erklären stets durch eine Kombination verschiedener sprachlicher Handlungen statt. So ist dies im Bereich der (Wort-) Bedeutungserklärungen die Verbindung aus beschreibenden, exemplifizierenden und definierenden Äußerungen; im Bereich der grammatikalischen Kategorien spielen neben beschreibenden und exemplifizierenden Handlungen auch kausale Beiträge eine Rolle. Das Besondere daran ist, dass diese Handlungen sich zumeist auf mehrere Sprecher verteilen, d.h. sowohl Lehrer als auch verschiedene Schüler zum Erklären im engeren Sinn beitragen. Damit besteht Erklären nicht aus einer einzelnen Handlung sondern setzt sich aus mehreren verschiedenen (non-)verbalen Handlungen zusammen, die allesamt dem übergeordneten Sinn des Einsichtigmachens verborgener Zusammenhänge dienen, d.h. für diesen funktionalisiert werden. Sie bilden eine funktionale Einheit, in der das Explanandum zerlegt, systematisiert und exemplifiziert wird, um so das Klarmachen der Zusammenhänge für die Verankerung im Wissen der Hörer zu gewährleisten.

Was das Verhältnis von Erklären₁ und Erklären₂ anbelangt, bestätigen die Untersuchungsergebnisse die Vermutung der Dominanz des Erklärens₁. So können lediglich zwölf der insgesamt 110 untersuchten Sequenzen (11%) dem Erklären₂ zugerechnet werden; davon stammen acht aus den Stunden zu den Metaphern und vier aus den Stunden zu den grammatikalischen Kategorien. Alle Metaphernerklärungen im engeren Sinn gehören der Strategie *Explizieren der Projektion von Quell- auf Zielbereich* an, wobei sieben von Schülerseite hervorgebracht werden und eine Sequenz ein Lehrervortrag mit verteilten Rollen ist. Hier erzeugen die Erklärenden die Verbindung von Explanandum und tiefer liegenden Zusammenhängen, indem sie eine Verbindung zwischen der üblichen und der metaphorischen Bedeutung herstellen. Dadurch erfolgt eine aktuelle kontextuelle Deutung auf Grundlage der Ähnlichkeitsbeziehungen. Besonders interessant im Bereich der grammatikalischen Kate-

gorien ist die Tatsache, dass drei der vier Erklär-Sequenzen des Typs *Erklären₂* von einem Lehrer realisiert werden, dem Lehrer der Realschule Klasse 8. Er wählt für das Erklären der semantischen Eigenschaft *Abstrakta/Konkrete* und der morphologischen Eigenschaft *Genus* in der Stunde zu den Nomen/Nominalisierungen sowie der semantischen Klassifizierung von Nebensätzen eine Art Umweg. Darin führt er die Eigenschaft auf tiefer liegende Zusammenhänge zurück. Im Fall der Abstrakta/Konkrete auf die etymologische Wurzel des Wortes *Substantiv*. Das Genus grenzt er vom natürlichen, biologischen Geschlecht ab und zeigt den Zusammenhang zur Artikelbindung auf und bei den Temporalsätzen erklärt er unter Zuhilfenahme eines Zeitstrahls die mit der Konjunktion *nachdem* verbundene Vorzeitigkeit des Nebensatzes. Auch in der vierten Sequenz, die sich auf die Verbzweitstellung im Hauptsatz bezieht, kann eine Art Umweg beobachtet werden. So weist die Lehrerin mit Hilfe des Beispielsatzes auf die für die Ermittlung der Verbzweitstellung relevante Ebene der Satzglieder hin. Das geringe Vorkommen von Erklären₂ im Deutschunterricht legt die Frage nahe, warum die an der Untersuchung teilnehmenden Lehrer eher auf ein Erklären₁ zurückgreifen. Im vorangehenden Kapitel wurden diesbezüglich fünf Vermutungen angestellt (vgl. S.). So werden als mögliche Gründe das vorhandene Wissen der Schüler, die Art der unterrichtlichen Annäherung an den Stoff (formale vs. funktionale Ebene), der Fokus des Lehrers für die jeweilige Stunde sowie didaktische Traditionen für ein Ausbleiben von Erklären₂ vermutet.

Auf dem Hintergrund dieses Ergebnisses kann die in Kapitel 2 formulierte Grundfrage, ob im Deutschunterricht erklärt wird, abschließend eindeutig mit JA beantwortet werden. Allerdings variiert dieses Ergebnis in seiner Quantität, wie gerade angesprochen, je nach zugrunde liegender Auffassung von Erklären. Bei einer weiten Auffassung von Erklären können sämtliche ausgewählten Sequenzen als Erklär-Sequenzen klassifiziert werden, da es überall zu wissensvermittelnden Handlungen kommt, die der Klärung bestimmter (Wort-) Bedeutungen oder grammatikalischer Kategorien und deren Eigenschaften dienen. In dieser Auffassung sind erklärende Handlungen gleichbedeutend mit wissensvermittelnden Handlungen zu sehen. Folgt man dagegen einer engen Auffassung von Erklären, dem Erklären₂, lassen sich nur die wenigsten Sequenzen als Erklär-Sequenzen bezeichnen, da kaum tiefer liegende Zusammenhänge zwischen dem Explanandum und seinen konstitutiven Bestandteilen hergestellt werden. Erklären als eine besondere Form der wissensvermittelnden Handlung gehört danach eher zu den seltenen Vorkommnissen im Deutschunterricht bzw. in den in dieser Arbeit untersuchten Stunden. Diese Feststellung ist dabei nicht wertend zu sehen, d.h. Erklären₁ ist nicht automatisch die schlechtere Art zu erklären bzw. Erklären₂ die bessere. Vielmehr sind weitere

Untersuchungen nötig, um herauszufinden, in welchen Situationen welche Art des Erklärens bei welchen Schülern zu tieferen Einsichten führt. Mögliche Anknüpfungspunkte für solche Untersuchungen folgen im übernächsten Abschnitt, nachdem die Besonderheiten des Erklärens im (Deutsch-) Unterricht abschließend nochmals herausgestellt worden sind.

5.4 Zusammenschau: Erklären im (Deutsch-) Unterricht

Auf dem Hintergrund der vorliegenden Ergebnisse kann in diesem Abschnitt eine abschließende Zusammenschau des Erklärens im (Deutsch-) Unterricht vorgenommen werden. Neben den institutionsspezifischen Besonderheiten finden darin auch erste Untersuchungsergebnisse aus den anderen beiden im FuN-Kolleg *Erklären können* beteiligten Fächern *Englisch* und *Mathematik* Berücksichtigung.

Erklären im (Deutsch-) Unterricht wird verwendet im Sinne von *Klarmachen*. Dabei ist eine Unterscheidung in Erklären₁ und Erklären₂ zu treffen. Während das Klarmachen im ersten Fall sowohl einfache als auch komplexe Formen der Wissensvermittlung umfasst, bezeichnet der zweite Fall ausschließlich das Klar- bzw. Einsichtigmachen verborgener Zusammenhänge³. Sowohl im Deutsch- als auch im Englischunterricht⁴ dominiert das Erklären₁, d.h. auf einen tieferen Einblick in die einzelnen grammatikalischen Kategorien wird verzichtet. Während in den (Grammatik-) Stunden des Faches Deutsch ein Erklären₂ in einzelnen Sequenzen durchaus sinnvoll und möglich erscheint, kommt RATHAUSKY (2011) für den modernen Fremdsprachenunterricht Englisch zu dem Schluss, dass ein Erklären₂ „für einen kommunikativen Grundgedanken beim Erlernen einer Fremdsprache kaum von Bedeutung“ (ebd.: 306) ist, da die Fähigkeit sich zu verständigen im Fokus steht und nicht die Analyse sprachlicher Strukturen. Für den Mathematikunterricht⁵ können hierzu keine Aussagen getroffen werden, da noch keine endgültige Definition vorliegt. Allerdings verwenden die Autorinnen WAGNER/WÖRN (2011) neben dem Erklären noch andere Bezeichnungen für wissensvermittelnde Handlungen wie Beschreiben, Erläutern, Begründen..., womit sich eine ähnliche Unterscheidung in Erklären im engeren und weiteren Sinn andeutet.

Während sich die beiden Sprachenfächer hinsichtlich des Erklärens₁ und Erklärens₂ unterscheiden, sind als Explananda prinzipiell dieselben Gegenstände denkbar: Handlungen, Sachverhalte, (grammatikalische) Kategorien, Wortbedeutungen, Fachterminologien oder ein

³ Genauerer vgl. vorangehender Abschnitt

⁴ Die Abgrenzungen zum Englischunterricht beziehen sich auf die Untersuchung von Rathausky (2011), deren Gegenstand ausschließlich Grammatikstunden in der Realschule sind.

⁵ Die Aussagen zum Mathematikunterricht gehen auf verschiedene Untersuchungen zurück, die Wagner/Wörn (2011) in einem Buch zusammengetragen haben.

bestimmter Textsinn. Und auch für den Mathematikunterricht ergeben sich teilweise Überschneidungen bei den Explananda: (alltägliche) Wortbedeutungen und Fachterminologien sowie Handlungen. Darüberhinaus sind Zusammenhänge und Beziehungen Gegenstände der erklärenden Handlungen. Diese Erklärgegenstände können für eine erste Typologisierung der Erklärhandlungen Explananda dienen in Wortbedeutungs-, Handlungs-, Sachverhalts-, ... - Erklärungen. Neben der Klassifizierung der erklärenden Handlungen nach den jeweiligen Explananda ist zudem eine Differenzierung in unterschiedliche Formen des Erklärens möglich: nach dem die Erklärung auslösenden Fragepronomen (*Erklären-warum*, *Erklären-wie*, *Erklären-was*, *Erklären-x...*). Auch hier sind in den beiden Sprachenfächern wiederum Gemeinsamkeiten vorhanden, die sich in einem gehäuftem Vorkommen von *erklären-was* und einer sehr geringen Anzahl von *Erklären-warum* zeigen. Darüberhinaus sind im Englischunterricht viele *Wie-Erklärungen* zu finden. Im Mathematikunterricht findet sich dagegen ein relativ ausgeglichenes Verhältnis aller Erklär-Typen (vgl. WAGNER/WÖRN, 2011).

Als interaktiver Prozess hat das Erklären im Deutschunterricht seinen Ausgangspunkt in einer asymmetrischen Grundkonstellation aus Erklärendem (Wissendem) und Erklärung-Suchendem (Nicht-Wissendem). Bedingt durch die Institution Schule weist diese einige Spezifika auf: So steht der Lehrer als Wissender nicht einzelnen Nicht-Wissenden gegenüber, sondern einer ganzen Gruppe, die sich wiederum durch sehr heterogene Wissens(be)stände auszeichnet. Diese Heterogenität muss der Lehrer bei der Planung und Realisierung seiner Erklärung stets berücksichtigen. Ein weiterer Aspekt betrifft die Situation der Nicht-Wissenden. Zu Beginn einer Unterrichtsstunde wissen die Schüler selten, was sie alles nicht wissen, d.h. es besteht kein Erklärbedarf auf Seiten der Schüler. Aus diesem Grund ist es Aufgabe des Lehrers, den Schülern ihr Nicht-Wissen bewusst zu machen und einen Erklärbedarf in den einzelnen Schülern zu erzeugen. Prinzipiell stehen ihm dafür zwei Wege zur Verfügung: Entweder er wählt einen problemorientierten Unterrichtseinstieg, in dem die Schüler den Erklärbedarf selbst erkennen oder er initiiert die Erklär-Sequenz selbst durch eine Frage. Das schließt jedoch nicht aus, dass nicht auch Schüler als Nicht-Wissende Erklärprozesse initiieren können, bspw. durch (Nach-) Fragen oder es möglich ist, dass Schüler für einzelnen Explananda die Rolle der (Mit-)Wissenden übernehmen und als Erklärende tätig werden. Dennoch liegt in den meisten Unterrichtsstunden die Wissensdefizienz auf Seiten der Schüler.

Mit der Art der Initiierung der erklärenden Handlungen im (Deutsch-)Unterricht ist bereits eine Besonderheit angesprochen, die im Zusammenhang mit der Wissensvermittlung selbst

steht, d.h. mit der dreigliederigen Struktur der Überführung der Defizienz in eine Suffizienz. So ist es zumeist der Lehrer, der sowohl im Deutsch- als auch im Englischunterricht die Initiierung durch Fragen vornimmt. Darin fokussiert er die Aufmerksamkeit der Schüler auf das Explanandum. Im Deutschunterricht geschieht dies entweder durch eine direkte Frage, in der das Explanandum und die Aufgabenstellung Erwähnung finden, oder durch verkürzte Aufforderungen, die nur mit Hilfe des vorliegenden Unterrichtsmaterials verständlich sind (vgl.). Ähnliche Strukturen sind auch im Englischunterricht zu beobachten. RATHAUSKY (2011) hebt dabei besonders prosodische Mittel, wie die Betonung von syntaktischen Strukturen, und die mehrfache Wiederholung der zu erklärenden Beispielsätze hervor, die die Lehrer einsetzen, um die Aufmerksamkeit der Schüler auf das Explanandum zu lenken. Neben den lehrerinitiierten Erklärungen sind im Deutschunterricht auch vereinzelte Schülerinitiiierungen zu finden, die in implizite und explizite differenziert werden können. Bei den impliziten kommt es nach Schülerfehlern bzw. falschen Antworten eher spontan zu Erklärhandlungen (Ad-hoc-Erklärungen), explizite sind auf gezielte Nachfragen von Schülerseite zurückzuführen. Auch im Mathematikunterricht sind verschiedene Formen von initiierenden Handlungen zu beobachten, jedoch liegen (noch) keine genauen Ergebnisse zu den konkreten Abläufen und präferierten Varianten vor. Für die eigentliche Wissensvermittlung kann die Lehrperson in allen drei Fächern wiederum auf verschiedene Möglichkeiten zurückgreifen: Entweder sie wählt ein Lernarrangement, in dem sich die Schüler bspw. durch geeignete Materialien selbsttätig mit dem jeweiligen Explanandum auseinandersetzen können, oder die Wissensvermittlung findet in einem gemeinsamen vom Lehrer gesteuerten Unterrichtsgespräch mit den Schülern statt. Die Ergebnisse der Untersuchungen zeigen, dass sowohl im Deutsch- als auch im Englischunterricht, die zweite Variante, die vorherrschende bzw. ausschließliche ist. Für den Deutschunterricht ergibt sich in den meisten Fällen ein Vorgehen, das dem Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen Muster nach EHLICH/REHBEIN (1982) entspricht. Zudem zeichnen sich die meisten Erklär-Sequenzen in den Grammatikstunden durch eine sehr enge Frage-stellung, zumeist *Was*-Fragen, durch den Lehrer aus, die stark an den Lehrervortrag mit verteilten Rollen erinnert. Diese Beobachtung deckt sich mit dem Vorgehen im Englischunterricht. Auch hier elizitieren die Lehrer die Antwort der Schüler durch „Fragen niederer Ordnung“ (WUTTKE, 2005). Hauptsächlich sind dies

„*Wie*-Fragen (z.B. *Wie wird das going to future gebildet?*), die als Antworten ein Benennen von syntaktischen Strukturen beinhalten oder *Was*-Fragen (z.B. *Was kommt nach going to?*), die als Antworten meist einen Ein-Wort Satz nach sich ziehen.“ (RATHAUSKY, 2011: 313)

Neben diesen von Lehrerseite stark gelenkten erklärenden Handlungen können im Deutsch- und Mathematikunterricht Erklärungen beobachtet werden, in denen Schüler mehr Freiraum bekommen und selbst erklärend tätig werden (vgl. Kapitel 3; WAGNER/WÖRN, 2011). Mit Blick auf die erklärenden Handlungen lassen sich zudem ganz bestimmte Verfahren und Routinen erkennen, die beim Erklären zum Einsatz kommen. Im Bereich der (Wort-)Bedeutungserklärungen im Deutschunterricht können verschiedene Erklärstrategien auf Seiten der Schüler und Lehrer identifiziert werden. Die erklärenden Handlungen in den Stunden zu den grammatikalischen Kategorien zeichnen sich dagegen eher durch routinisierte Handlungsweisen auf Seiten der Lehrer aus. Dazu gehören in beiden Sprachenfächern die Generierung von Regeln bzw. Merksätzen unter Beteiligung der Schüler sowie die korrekte Verwendung bzw. das Abprüfen von Fachterminologien. Darüberhinaus spielen im Englischunterricht eine Reihe von unterstützenden Maßnahmen eine Rolle, wie der gezielte Einsatz von Farben, Fettdruck und Unterstreichungen. Im Mathematikunterricht kommen solche Maßnahmen zumeist in Form von Veranschaulichungen und Visualisierungen zum Einsatz. Dabei zählen didaktische Materialien wie Bruchplättchen oder Flächenmodelle von Körpern zu den Veranschaulichungsmitteln und Skizzen, Diagramme sowie Fotos zu den Visualisierungen (vgl. WAGNER/WÖRN, 2011).

Der Abschluss der erklärenden Handlungen liegt in allen drei Fächern in der Hand des Lehrers und ist in den meisten Fällen durch eine bestätigende Äußerung besetzt.

Mit Hilfe der verschiedenen Vorgehensweisen soll das übergeordnete Ziel des Erklärens, die Schließung einer Wissenslücke bzw. die Überführung einer Wissensdefizienz in eine Wissenssuffizienz durch den Um-, Aus- oder Aufbau von deklarativem und prozeduralem Wissen, erreicht werden. Während das Datenkorpus des Englischunterrichts ausschließlich Einführungsstunden, d.h. die Vermittlung neuer Fachinhalte, umfasst, in denen der Aus- und Aufbau von Wissen angestrebt wird, beziehen sich die Stunden des Faches Deutsch auch auf Inhalte, die den Schülern teilweise bereits seit der Primarstufe, im Sinne des Spiralcurriculums, immer wieder begegnen, sodass hier zudem ein Umbau von Wissen denkbar ist. Für die Art des vermittelnden Wissens legen die Untersuchungen in den Grammatikstunden nahe, dass es sich vorrangig um deklaratives Wissen handelt. Allerdings sind auch Übergänge zu prozeduralem Wissen erkennbar. Im Deutschunterricht zeigt sich dies u.a. in der Anwendbarkeit des Erklärten für die Bestimmung/Unterscheidung der grammatikalischen Kategorien (problemlösendes Wissen). Damit stimmen die vorliegenden Ergebnisse mit neueren Untersuchungen überein. So hält beispielsweise KIEL (1999) am Ende seiner Untersuchung zu den Praktikerdidaktiken fest, dass das im Unterricht vermittelte

Wissen überwiegend deklarativ, entsubjektiviert, traditionell, dekontextualisiert und regulativ ist, fast ausschließlich lehrerseitig erfolgt, wenig Komplexität aufweist und durch einfache Routinen gekennzeichnet ist (vgl. ebd.: 407f.), weshalb von einem „Erklären als Übertragen von Wissen“ (ebd.) die Rede ist.

Als letzter Aspekt ist schließlich noch die Einbettung der erklärenden Handlungen in die Unterrichtsstunde zu erwähnen. Während für den Deutsch- und Mathematikunterricht eine Sequenzierung unterhalb der Makroebene möglich ist, bleibt die Einteilung im Englischunterricht ausschließlich auf dieser übergeordneten Ebene. Erklären (von Grammatik) wird dabei als „methodisch-didaktischer Prozess“ (RATHAUSKY, 2011: 306) gesehen, der sich in drei Phasen vollzieht: Die erste Phase, die Kontextualisierungsphase, dient der Vorstellung des Explanandums und der Vorbereitung des eigentlichen Erklärprozesses. Dieser findet in der nächsten Phase, der Dekontextualisierungsphase, statt. Hier werden im *meta talk* die einzelnen grammatikalischen Inhalte explizit erarbeitet. Die Erarbeitung lässt sich in Anlehnung an das dekontextualisierte Modell des Erklärens von KIEL (1999) wie folgt darstellen (vgl. RATHAUSKY, 2011):

- (I) Explanandum bestimmen (formale/funktionale Explanandum-Phänomene im Kontext darstellen)
- (II) Funktion der Erklärung bestimmen (Stundenziel: Sprachregel wiedergeben vs. anwenden)
- (III) Explanansbedingungen angeben oder bestimmen:
 - a. für einen konkreten Fall (Antecedenzbedingungen: Beispielsätze)
 - b. als verallgemeinerbares Modell (form- bzw. funktionsbezogene Sprachregel)
- (IV) Legitimation des Explanadums entwickeln oder angeben (schriftliches Fixieren der Regel)

In der abschließenden Rekontextualisierungsphase finden schließlich die erarbeiteten Sprachregeln in verschiedenen Übungskontexten ihre Anwendung. Insgesamt ähnelt dieses Phasenmodell stark der von VOGT (2009) vorgestellten Makrostruktur für Erklärprozesse (vgl. Kapitel 1, S. 79). Für das Erklären im Deutschunterricht wurde in der vorliegenden Untersuchung dagegen eine andere Einteilung gewählt: Aus der Kernphase der Unterrichtsstunde werden einzelne Sequenzen mit Hilfe der verschiedenen Explananda bzw. ihrer Bestandteile isoliert. Diese Erklär-Sequenzen weisen in sich ebenfalls eine dreigliedrige Struktur auf, die aus Initiierung, Kern und Beendigung besteht. Mit Blick auf die für den Englischunterricht gewählte Bezeichnung *Erklärprozess* ist deren Verwendung durchaus auch

für den Deutschunterricht möglich, indem alle im Kern der Unterrichtsstunde vorkommenden Erklär-Sequenzen zusammenfassend als solcher bezeichnet werden.

Die Zusammenschau zum unterrichtlichen Erklären zeigt neben einigen Unterschieden auch zahlreiche Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen Fächern. Diese liegen einerseits in der Institution begründet, in der die erklärenden Handlungen stattfinden. So kann die starke lehreseitige Steuerung beispielsweise der Notwendigkeit des akzelerierten Wissenserwerbs (vgl. EHLICH/REHBEIN, 1982) geschuldet sein bzw. einer langen unterrichtlichen Tradition. Andererseits sind die erklärenden Handlungen maßgeblich durch die Struktur des jeweiligen Explanandums beeinflusst, d.h. gleiche Explananda ziehen ähnliche erklärende Handlungen nach sich, unabhängig vom jeweiligen Unterrichtsfach.

Abschließend sollen die eben angeführten Merkmale in einer Kurzcharakteristik des Erklärens im Deutschunterricht zusammengefasst werden:

Erklären im Deutschunterricht

- ist zu verstehen im Sinne von *Klarmachen*
- lässt sich in ein *Erklären₁* und *Erklären₂* unterscheiden
 - o Erklären₁ umfasst das Erklären im weiteren Sinn, das ganz verschiedene Arten wissensvermittelnder Handlungen beinhaltet
 - o Erklären₂ meint das Erklären im engeren Sinn, das sich durch die Vermittlung tiefer liegender Zusammenhänge auszeichnet und sich dadurch von anderen wissensvermittelnden Handlungen abgrenzen lässt
- bezieht sich auf *unterschiedliche Explananda* (Handlungen, Sachverhalte, Wortbedeutungen, grammatikalische Kategorien, Textsinn...)
- umfasst verschiedene *Erklär-Typen* (Erklären-was, Erklären-wie, Erklären-warum...)
- ist ein *interaktiver Prozess*
- findet seinen Ausgangspunkt in einer *asymmetrischen Grundkonstellation* aus Erklärendem (Wissendem) und Erklärung-Suchendem (Nicht-Wissendem), die einige institutionsspezifische Besonderheiten aufweist:
 - o Mehrfachadressierung (Gruppe von Nicht-Wissenden mit unterschiedlichen Wissensbeständen)
 - o Notwendigkeit der Erzeugung eines Erklärbedarfs (Schüler wissen zu Beginn einer Stunde nicht, was sie alles nicht wissen)
- findet zumeist in der *Kernphase der Unterrichtsstunde* statt

- realisiert sich in *dreigliedrigen Erklär-Sequenzen*, die durch eine starke lehrerseitige Steuerung gekennzeichnet sind:
 - *Initiierung*: sie dient der Aufmerksamkeitsfokussierung auf das Explanandum und wird in den meisten Fällen durch den Lehrer in Form einer direkten Frage initiiert
 - *Kern*: durch gezielte Fragestellungen elizitiert der Lehrer die für die Etablierung des Explanandums notwendigen Beiträge, die je nach Explanandum durch ganz unterschiedliche Komplexität gekennzeichnet sind
 - *Beendigung*: sie liegt ausschließlich in Lehrerhand und kann einfache Rückmeldesignale, Zusammenfassungen, Ergänzungen oder eine Kombination derselben enthalten
- bedient sich spezifischer *Verfahren und Routinen*
 - mit Verfahren sind verschiedene verbale Erklärstrategien auf Seiten der Schüler und Lehrer gemeint
 - zu den Routinen zählen Handlungsweisen, die durch methodisch-didaktische Traditionen bestimmt sind, wie die Generierung von Merksätzen, der Einsatz von Fachterminologien oder die Verwendung flankierender Maßnahmen
- dient dem übergeordneten Ziel der *Schließung einer Wissenslücke* durch den Um-, Aus- oder Aufbau von deklarativem (und prozeduralem) Wissen

5.5 Mögliche Anknüpfungspunkte für weitere Untersuchungen

Aus den Antworten auf die Untersuchungsfragen ergibt sich nicht nur ein erstes Bild des Erklärens im Deutschunterricht, sondern es lassen sich auch Überlegungen zu möglichen Anknüpfungspunkten für weitere Untersuchungen anstellen, die helfen können das erklärende Handeln in der Schule weiter zu präzisieren.

So wäre es auf struktureller Ebene für das Erklären im Deutschunterricht sicherlich interessant, andere Fachbereiche wie beispielsweise den Literaturunterricht zu untersuchen, um herauszufinden, ob die strukturellen Merkmale fach- oder fachbereichstypisch sind. Darüberhinaus ist die Zusammenführung fachübergreifende Untersuchungen, wie sie im FuN-Projekt *Erklären können* angedacht wurden, sinnvoll für eine allgemeine Didaktik des Erklärens. Hierbei ließe sich der Einsatz der fachspezifischen flankierenden Maßnahmen und deren Übertragung auf andere Fächer herausgreifen. Unter den verschiedenen Erklärtypen bieten insbesondere die Ad-hoc Erklärungen Potential für weitere Untersuchungen. Über eine

Longitudinalstudie könnte eine Sammlung dieser spontan entstehenden Erklärhandlungen entstehen, die viel über die Flexibilität und das Wissen der Lehrpersonen verraten.

Zu den Anknüpfungspunkten auf personeller Ebenen gehören auf Lehrerseite die Erweiterung der Beobachtung von Einzelstunden auf ganze Unterrichtseinheiten, damit ein umfassenderes Bild der vom Lehrer gewählten Aspekte des Explanandums entstehen und das Auslassen bestimmter Eigenschaften als bewusst geplantes Handeln verstanden werden kann. Außerdem könnten Interviews mit den jeweiligen Lehrern im Anschluss an die einzelnen Stunden, evtl. auf Basis der Videoaufnahmen, zu mehr Klarheit über deren Handlungspläne und –absichten führen. Ein weiterer interessanter Aspekt, der sich durch die Untersuchung der sechs Lehrpersonen andeutete, ist das genauere Betrachten individueller Erklärstile der Lehrer. Aus den Ergebnissen solcher Betrachtungen könnte vielleicht eine Art *Toolbox* erklärender Handlungen entstehen, die in der Lehreraus- und -weiterbildung Anwendung finden könnte.

Mit Blick auf die Schülerseite ergeben sich zwei weiter zu verfolgende Anknüpfungspunkte. Zum einen müsste der Wissenszuwachs der Schüler in irgendeiner Form berücksichtigt werden. Beispielsweise durch Interviews oder Testverfahren im Anschluss an eine Unterrichtsstunde bzw. -einheit. Auf diese Weise ließe sich eventuell der Erfolg des Erklärens messen und es könnten dadurch besonders erfolgreiche Erklärweisen identifiziert und im Sinne des *best practice* festgehalten werden. Zum anderen bieten die Erklärstrategien der Schüler Anknüpfungspunkte für neue Untersuchungen. Neben dem Entwicklungsaspekt, d.h. der altersspezifischen Entwicklung einzelner Strategien wie beispielsweise die Erklärungen zu den Phraseologismen, könnten Schülererklärungen auch für diagnostische Zwecke genützt werden, um an das Wissen der Schüler zu den einzelnen Explananda zu gelangen.

Zu überlegen und überprüfen wäre auch das Potenzial des Einsatzes erklärender Medien im Rahmen des selbstbestimmten Lernens, d.h. inwiefern erklärende Handlungen auf andere Medien übertragen werden können und welche Struktur dafür besonders dienlich ist.

Auf inhaltlicher Ebene wären begleitende oder vergleichende Untersuchungen zu einem bestimmten Explanandum über die Schulstufen hinweg denkbar. So könnte z.B. das Erklären einer grammatikalischen Kategorie in den verschiedenen Klassenstufen der Grundschule oder mit dem in der Sekundarstufe I miteinander verglichen werden, um ggf. die unterschiedlichen Aspekte herauszufiltern, die bei der spiralcurricularen Behandlung Anwendung finden bzw. die bei einem Erklären neuer bzw. bekannter Explananda ausgewählt werden.

Schließlich könnten noch Unterrichtsvorschläge zu verschiedenen Themenbereichen ausgearbeitet werden, die einerseits dem Erklären₁ und andererseits dem Erklären₂ angehören.

In vergleichenden Untersuchungen von Treatment- und Kontrollgruppen ließen sich so Aussagen über den Nutzen/Vorteil von Erklären₂ gewinnen.

6. Ausblick: Folgerungen für ein *gutes* Erklären

Aus den vorgestellten Ergebnissen können erste Folgerungen für ein *gutes* Erklären im (Deutsch-)Unterricht abgeleitet werden, die in enger Verbindung mit den Feldern des Didaktischen Dreiecks von OSSNER (2006) stehen (vgl. Einleitung, S. 1). So bezieht sich eine erste Folgerung auf die notwendige **fachwissenschaftliche Fundierung** jeder Erklärung (6.1). Eine zweite beinhaltet die **Einbeziehung neuerer didaktischer Ansätze** in die Vorbereitung der Erklärhandlungen, um zu neuen bzw. anderen Erkläransätzen zu gelangen, die ggf. ein schülerangemessenes Erklären₂ ermöglichen (6.2). Schließlich befasst sich die dritte Folgerung mit der Optimierung von Erklärprozessen durch eine **bewusste Interaktion** mit den Schülern (6.3).

6.1 Fachwissenschaftliche Fundierung

Wie bereits erwähnt, gehört das fachliche Wissen zu einem der zentralen Bausteine des professionellen Wissens von Lehrern. Gerade beim spontanen, von Schülern initiierten Erklären zeigt sich, wie wichtig das Fachwissen für eine angemessene Antwort ist. Um nochmals auf OSSNER (2006) zurückzukommen: „eine Lehrkraft muss immer imstande sein zu erklären, warum etwas so ist, wie es ist“ (ebd.: 19). Das heißt natürlich nicht, dass eine Lehrkraft

„jeden Stoff in all seinen Verästelungen und Besonderheiten beherrscht. Verlangen aber muss man, dass sie die Grundlagen und Grundzüge kennt, den systematischen Zusammenhang der Wissens Elemente sowie die Methoden, wie sich fachliches Wissen aufbaut“ (ebd.: 17)

Doch nicht nur die soeben angesprochenen Ad-hoc-Erklärungen, bei denen Lehrkräfte spontan auf (ungeplante) Schülerfragen reagieren müssen und keine Vorbereitung möglich ist, stellen eine Herausforderung an das fachliche Wissen dar. Auch im geplanten Unterrichtsgeschehen kann es zu Situationen kommen, in denen das Wissen der Lehrkraft dem Sachverhalt nicht angemessen ist. Gerade für fachfremd unterrichtende Lehrer kann es Themengebiete geben, in denen ihr fachliches Wissen nicht ausreicht, um eine adäquate Erklärung zu formulieren. Ein Beispiel aus dem Datenkorpus soll das veranschaulichen: Am Ende der Stunde zu den Satzgliedern in der siebten Klasse der Hauptschule müssen die Schüler von der Lehrerin bereitgestellte Beispielsätze, die sie zuvor in Kleingruppen aus einzelnen Wortkarten zusammengesetzt und bestimmt haben, an die Tafel hängen¹, vorlesen

¹ Die Schüler hängen nicht nur ihren Satz an die Tafel, sondern sie hängen über jedes Satzglied auch ein Kärtchen, auf dem die Bezeichnung und die Frage des jeweiligen Satzgliedes zu sehen ist.

und bestimmen. Dabei kommt es in einer Gruppe zu Schwierigkeiten mit dem Satzglied *beim Kochen* in dem Satz *Am Sonntag hilft Susi ihrer Mutter beim Kochen gerne.*², deren vermeintliche Lösung im folgenden Transkriptausschnitt nachzulesen ist:

- HS8: Präpositionalobjekt (Satzglieder)

[1]	L	:	so jetzt .. ihr erklärt . ihr habt des an die tafel geklebt
[2]	L	/	erzähle
	S1	\	ja
		\	ja
	S1	:	der zeit . am Sonntag
		:	wer . susi
		:	was geschieht.
		:	zeigt auf „am Sonntag“
		:	zeigt auf „Susi“
		:	zeigt auf „hilft“
[3]	L	\	ja
	S1	:	hilft
		:	wem . ihrer mutter
		:	da weiß ich net ob des richtig
		:	zeigt auf „ihrer Mutter“
		:	zeigt auf „beim Kochen“
[4]	L	:	dativobjekt
	S1	/	is .. dativobjekt . beim kochen . des is falsch gell
[5]	L	:	. sind da alle einverstanden mit . beim kochen
	SS	:	ne des is falsch
[6]	L	/	ja aber nur falsch sagen gilt nicht .. was is es (2sec) wie
[7]	L	/	frage ich nach <i>beim kochen</i> (2sec)
	S2	:	so könnt ich fragen ..
		:	bei was
[8]	L	:	wie kann ich aber auch noch fragen
	S3	:	ah . wo . ne . nein falsch
[9]	L	:	susi hilft ihr
	S4	:	oje . jetzt muss mr
		:	was tut sie . was tut sie
[10]	L	:	aber alle zusammen helfen
	S5	:	ne. susi hilft
		:	wen oder was tut sie
[11]	L	:	ihrer mutter
	S6	:	ja. bei was . aber des ham
		:	bei was . beim kochen
[12]	L	/	mr nirgends . wie könnten wr auch fragen (2sec) he . vorher

² Auf die Reihenfolge der Satzglieder wird an dieser Stelle nicht eingegangen und auch die Lehrerin thematisiert die Stellung des modalen Adverbials nicht.

[13]	
L	gehn mr net (2sec) wie wärs mit wann wann hört sich net
SS	nein
[14]	
L	/ gut an .. wann . beim kochen .. ja . also eine zeitbestimmung

Während die Sprecherin der Gruppe (S1), nach der Aufforderung der Lehrerin, die ersten vier Satzglieder mühelos bestimmen kann (Fl. 1-3), bringt sie beim fünften ihre Unsicherheit zum Ausdruck (Fl. 3). Die Lehrerin liest das von der Gruppe aufgehängte Bestimmungskärtchen vor, worauf S1 die Bestimmung und das konkrete Satzglied wiederholt und umgehend dessen Inkorrektheit fragend andeutet (Fl. 3, 4). Nachdem die Lehrerin die Frage an die Klasse weitergegeben hat, bestätigen einige Schüler, dass die Antwort falsch ist. Doch das genügt der Lehrerin nicht, sie möchte die korrekte Bestimmung hören und fragt zwei Mal nach (Fl. 6, 7). Erst auf ihre zweite Frage äußert sich ein Schüler (S2) und gibt eine Antwort, die die Lehrerin zwar akzeptiert, die jedoch nicht der von ihr erwünschten entspricht (Fl. 7). Genau an dieser Stelle wäre es möglich gewesen, die Besonderheit des Präpositionalobjektes anhand der Bestimmungsfrage zu thematisieren, was die Lehrerin jedoch unterlässt. Stattdessen wiederholt sie ihre Frage. Als auch zwei weitere Schüler die Antwort nicht finden und ihre Unsicherheit zum Ausdruck bringen, fordert sie alle Schüler auf mitzuhelfen, was jedoch auch zu keinem Erfolg führt (Fl. 8-10). Nun wiederholt die Lehrerin einen Ausschnitt des Satzes, worauf S6 die Bestimmungsfrage aufgreift, die bereits S2 angeführt hatte. Und auch an dieser Stelle kommt die Lehrerin nicht auf das Präpositionalobjekt zu sprechen, sondern begründet ihre Ablehnung der Bestimmungsfrage indirekt damit, dass diese nicht als Auswahlkärtchen an der Tafel zu Verfügung steht (Fl. 11, 12). Nachdem es trotz erneuter Nachfrage nicht zur gewünschten Antwort kommt, gibt die Lehrerin ihre falsche Lösung vor (Fl. 12, 13). Obwohl die Klasse ihren Zweifel deutlich zum Ausdruck bringt, legt die Lehrerin schließlich die Bestimmung des Satzgliedes als temporales Adverbial (Zeitbestimmung) fest (Fl. 13, 14).

Das Auslassen der Chance, gemeinsam mit den Schülern das neue Satzglied *Präpositionalobjekt* zu erarbeiten, ist vermutlich auf das fehlende fachliche Wissen der Lehrkraft zurückzuführen. Wie die Reaktionen der Schüler zeigen, sind einige von ihnen der richtigen Bestimmung auf der Spur. Leider kann die Lehrerin dieses Potenzial nicht nützen und unterbindet die Initiativen der Schüler durch eine falsche Vorgabe ihrerseits.

Dieses Beispiel führt nochmals vor Augen, wie wichtig eine fachlich fundierte Ausbildung von (angehenden) Lehrern ist. Ohne fachliches Wissen ist weder ein flexibles und sicheres Agieren mit den Schülern möglich, noch ein umfassendes Zerlegen des Gegenstandes in seine

konstitutiven Bestandteile. Erst eine solide fachliche Fundierung befähigt Lehrer zu einer gründlichen Aufbereitung des Unterrichtsstoffes, weshalb die Fachwissenschaft auch weiterhin ihren Platz in der Ausbildung von Lehrkräften aller Schularten haben muss. Darüber hinaus gehören aber auch das Wissen über fachlich adäquate Methoden und Anschlussmöglichkeiten an bestimmtes Vorwissen sowie die Teilnahme an der wissenschaftlichen Weiterentwicklung des Faches zu einem professionellen Lehrersein hinzu. Besonders für fachfremd unterrichtende Lehrer ist es daher zwingend notwendig, auf ein gut ausgebautes Weiterbildungssystem zurückgreifen zu können, in dem auch fachwissenschaftliche Themen eine Rolle spielen. Hier können (müssen) sich die Pädagogischen Hochschulen aktiv einbringen, indem sie noch mehr Angebote für die dritte Ausbildungsphase bereitstellen und die Kooperation mit den Fortbildungseinrichtungen intensivieren. So könnten verschiedene Fortbildungsreihen angeboten werden, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken (ein Semester/Schulhalbjahr) und wöchentlich an einem Nachmittag stattfinden. Denkbar wären Veranstaltungen zu allgemeinen sprach- und literaturwissenschaftlichen Grundlagen ebenso wie zu einzelnen Themenbereichen des Deutschunterrichts. Außerdem würden die Einbeziehung aktueller Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung und das Vorstellen neuer didaktischer Erkenntnisse eine anregende Basis für den Austausch und die Diskussion zwischen Theorie und Praxis bieten, von der auch die Hochschulen profitieren könnten; ebenso wie die Fachdidaktik.

6.2 Einbeziehung neuerer fachdidaktischer Ansätze

Sieht man die Aufgabe der Fachdidaktik darin, „ein Wissen bereit[zu]stellen, das für einen Lehrer als Experten für seine Entscheidungen notwendig ist“ (OSSNER, 2006:16), kommt ihr gerade im Hinblick auf das Erklären und dessen Vorbereitung eine zentrale Bedeutung zu. Sie kann dem Lehrenden dabei helfen, angemessene didaktische Entscheidungen hinsichtlich der Aufbereitung des Unterrichtsstoffes und der Gestaltung der Unterrichtsstunden zu treffen. Dabei müssen auch neuere didaktische Ansätze für den Unterricht nutzbar gemacht und ausprobiert werden, um eine Weiterentwicklung des unterrichtlichen Handelns zu ermöglichen. Mit Blick auf die in der vorliegenden Untersuchung behandelten Unterrichtsthemen sollen einige solcher didaktischer Ansätze angesprochen werden, die neue bzw. andere Wege beschreiten, um den Schülern die jeweiligen Explananda klar zu machen und ein Erklären₂ ermöglichen. Außerdem ist für den Bereich der Sprachbetrachtung noch auf Aspekte hinzuweisen, die bereits seit langer Zeit im Kontext der fachdidaktischen Diskussion zu finden sind.

Das große Potenzial von Phraseologismen für ihren Einsatz im Unterricht aufzuzeigen, ist das Ziel des Themenheftes *Phraseologismen und ihre Varianten* aus der Reihe *Der Deutschunterricht* von 2005, denn nach Meinung der Herausgeber ist „das sprachdidaktische Feld der Phraseologie im muttersprachlichen Unterricht noch wenig bestellt“ (HARTMANN/SCHLOBINSKI, 2005: 3). Die beiden Autoren sehen vor allem in der Wortschatzerweiterung ein Ziel der Behandlung von Phraseologismen, gerade auch im muttersprachlichen Unterricht, und weisen auf die Allgegenwärtigkeit dieses semantischen Phänomens hin. Um den Schülern das Phänomen in seiner (gesamten) Breite nahe zu bringen, müssen diese auf die verschiedenen Wirkungsweisen von Phraseologismen, verschiedene Variations- und Modifikationsmöglichkeiten, regionale Besonderheiten, historische Wandlungen, interkulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie klassifikatorische Aspekte aufmerksam gemacht werden. Hierzu sollen im Unterricht feste Wortverbindungen der Alltagssprache ebenso berücksichtigt werden wie die der kommerziellen Werbung, der literarischen Texte, der Liedtexte und der politischen Reden (vgl. ebd.). So kann die Phraseodidaktik aus ihrem „Dornröschenschlaf“ (KÜHN, 2005: 25) erweckt und eine Neuorientierung ermöglicht werden. KÜHN konkretisiert diese Neuausrichtung in Form eines didaktischen Wunschzettels. In seinem ersten Wunsch spricht er sich dabei für eine Öffnung des Unterrichts auf die gesamte Bandbreite phraseologischer Sprachzeichen und gegen eine einseitige Einengung auf Redensarten und Sprichwörter aus (vgl. ebd.: 30). Die sprachbildende Wirkung durch sprach-, kultur- und gesellschaftskritische Betrachtungen von Phraseologismen aufzugreifen und dabei die kulturhistorischen Hintergründe zu berücksichtigen, bildet den zweiten didaktischen Wunsch. Aber auch sprachstrukturelle Aspekte von Phraseologismen wie Merkmale und Typen von Redensarten, das Wechselspiel von wörtlicher und übertragener Bedeutung, die Motiviertheit und Motivierbarkeit von Redensarten oder deren Klassifizierung müssen ihren Platz in einer Phraseodidaktik finden. Ein vierter Wunsch lässt sich erfüllen, indem eine pragmatisch orientierte Arbeitsweise im Umgang mit Phraseologismen umgesetzt wird und die adressaten- und situationsspezifischen Verwendungsweisen in mündlichen und schriftlichen Texten untersucht werden. Schließlich gilt es noch die „besondere semantische Expressivität“ (ebd.: 31) des Gebrauchs von Phraseologismen aufzugreifen und über die Sprachanalyse und –reflexion hinaus auch ein Hineinwirken in den eigenen Sprachgebrauch zu ermöglichen. Diesen Wunschzettel möchte Kühn als offene Liste verstanden wissen und sieht die Didaktik der festen Wortverbindungen erst am Anfang stehen. Aufgabe der Fachdidaktik muss es daher sein, die Ausarbeitung weiterer Aspekte voranzutreiben und ihre Umsetzung im Sprachunterricht zu forcieren.

Natürlich werden im Themenheft auch einige konkrete Beispiele für die Unterrichtsgestaltung gegeben und es wird auf entsprechende Literatur hingewiesen, auf deren Ausführung an dieser Stelle jedoch verzichtet wird. Deutlich geworden ist, dass vor allem die Berücksichtigung verschiedenster Aspekte und Ansätze aus der Phraseologie Einzug finden müssen in die fachdidaktischen Überlegungen, um den Schülern vielfältige Zugänge zu und Auseinandersetzungen mit diesem Phänomen zu bieten.

Eine ähnliche Auffassung spiegelt sich auch in einem neueren Ansatz zur Didaktik eines weiteren semantischen Phänomens wider: der Metapher. KATTHAGE (2004) verfolgt mit seiner Neukonzeption die Absicht der Komplexität des Phänomens gerecht zu werden und die Reduzierung auf ihre rhetorischen Wurzeln zu überwinden, indem er „die Metapherndidaktik auf die Basis umfassender und komplexerer Theorien zu stellen“ versucht (ebd.: 5). Ziel ist es, ein integratives Metaphernkonzept zu entwickeln, das den Bereich *Sprachaufmerksamkeit* mit dem Bereich *Umgang mit Literatur* verzahnt. Dafür ist es nötig, die traditionelle Metaphertheorie in Zusammenhang mit neueren Ansätzen zu bringen, denn nur so kann „der Entwicklung von einer rhetorischen Figur zum Sprachprinzip“ (ebd.: 159) auch im Bereich der Fachdidaktik Rechnung getragen werden. Auf der Basis verschiedenster Metaphertheorien entwickelt KATTHAGE (2006) schließlich einen Kernbestand an zentralen theoretischen Aspekten für den (Deutsch-) Unterricht, für deren curriculare Umsetzung er zahlreiche konkrete Beispiele liefert (vgl. ebd.). So schlägt er vor, die Metapher einerseits als Oberbegriff für alle Formen sprachlicher Bildlichkeit, andererseits als ein spezielles Phänomen der sprachlichen Bildlichkeit zu betrachten, das folgendermaßen zu definieren ist:

„In der Metapher begegnen sich zwei verschiedene Bedeutungsbereiche. Mit der Metapher sieht man etwas als etwas anderes. Die Metapher formt ein Sprachbild mit einer neuen Bedeutung.“ (ebd.: 64)

Damit greift KATTHAGE die interaktionistische Position auf und deutet die Verschmelzung der zwei Bedeutungsbereiche in der Metapher an. Zugleich lehnt er die Vergleichs- und Substitutionstheorie ab und verneint Ähnlichkeitsrelationen als grundsätzliche Voraussetzungen für metaphorische Äußerungen. Vielmehr werden diese Ähnlichkeiten erst durch die individuelle Deutung der Metapher im jeweiligen Kontext erzeugt. Zudem werden Metaphern als lexikalisch-semantische Neuschöpfungen betrachtet, durch welche ein mentales Vorstellungsbild ausgelöst wird. In diesem neu entstehenden Sprachbild kommt die syntaktische Dichte und durch die Kombination von semantischer Unbestimmtheit und Fülle zum Ausdruck. Zur weiteren Präzisierung seiner Definition führt er zusätzliche Aspekte an,

die im Zusammenhang mit Metaphern thematisiert werden müssen. So können auf einer formal-strukturellen Ebene verschiedene Formen der Metapher unterschieden werden:

- Verbale Metapher, z.B. wir *legten* unsere Freundschaften *zusammen*
- Gleichsetzungsmetapher, z.B. Achill *ist* ein *Löwe*
- Genitivmetapher, z.B. der Sturm *der Qualen*
- Attributmetapher, z.B. ein flammender Blick
- Appositionsmetapher, z.B. unsere Freundschaft, *ein Gutschein*
- Kompositionsmetapher, z.B. *Mittagskatze*

Hinzu kommt die Differenzierung in verschiedene Habitualisierungsgrade. Neben innovativen Metaphern, die stets *aktiv* gedeutet werden müssen, gibt es auch Metaphern, deren Bedeutung weitgehend geläufig (*konventionalisiert*) bzw. bereits im Alltag gebräuchlich, d.h. *lexikalisiert* sind. Einen weiteren wichtigen Aspekt für die Deutung von Metaphern stellt ihre kontextuelle Einbindung dar:

„Der Kontext entscheidet über den jeweiligen Gebrauch eines sprachlichen Ausdrucks, Er reduziert Polysemie nach der Regel: Je klarer der Kontext, desto eindeutiger der sprachliche Ausdruck“ (ebd. : 309).

Erst mit Hilfe des Kontexts ist es möglich, die metaphorische Bedeutung eines Wortes/Ausdrucks von seiner üblichen Verwendung zu unterscheiden. Des Weiteren darf nach KATTHAGE (2007) die Beschäftigung mit dem Phänomen nicht auf die Metapher als sprachliches Mittel beschränkt bleiben, sondern auch die funktionale Perspektive muss Beachtung finden. „Metaphorische Bedeutung übersteigt den sprachlichen Ausdruck soweit, dass sie als Resonanz des Denkens, als Darstellung unbewusster, kulturell fundierter Haltungen aufzufassen ist“ (ebd.: 310). Mit seinem Ansatz gelingt es KATTHAGE, zentrale Aspekte verschiedener theoretischer Ansätze - fachdidaktisch angemessen - herauszugreifen und sie zu einer Begriffsbestimmung zusammenzuführen.

Während die neueren didaktischen Ansätze zu den beiden semantischen Phänomenen darauf bedacht sind, den Schülern das Phänomen zu erklären, indem sie dessen didaktische Eindimensionalität durch das Ergänzen neuer theoretischer Aspekte auflösen, schlägt RÖBER-SIEKMEYER (2003) für die Großschreibung einen grundlegend neuen Weg vor. Sie plädiert für eine satzbezogene Vermittlung der Großschreibung, die zwar von der didaktisch tradierten wortartenbezogenen abweicht, dafür aber von deren satzgliedernden Funktion ausgeht (vgl. ebd.: 60). Großzuschreiben ist demnach ein Wort „wenn es durch (flektierte) vorgestellte Attribute erweiterbar ist und wenn es das rechte Ende einer Nominalgruppe

darstellt“ (ebd.: 70). Damit rücken die Wörter in ihrer Funktion im Satz in den Fokus und werden nicht länger als isolierte Klassen behandelt, die je nach Kontext einmal groß und einmal klein geschrieben werden. Vor allem im Bezug auf die Schwierigkeiten im Umgang mit Substantivierungen birgt dieser Ansatz viele Möglichkeiten und Chancen, um Unsicherheiten auf Seiten der Schüler zu vermeiden. So wendete beispielsweise ein Schüler aus der an der Untersuchung teilnehmenden Gymnasialklasse 7 vehement ein „aber man kann doch keine Adjektive groß schreiben“. Auch wenn RÖBER-SIEKMEYER zahlreiche praktische Umsetzungsvorschläge anführt, erfordert dieser neue didaktische Ansatz jedoch ein grundlegendes Umdenken, nicht nur in den Köpfen der Schüler. Möchte man diesen Weg nicht gänzlich beschreiten, ist es für die Thematisierung der Substantivierungen dennoch ratsam, die Schüler auf deren veränderte Rolle im Satz im Vergleich zu ihrer Ausgangswortart aufmerksam zu machen. Einige didaktisch-methodische Anregungen finden sich hierzu in NEUMEISTER (2009).

Im Zusammenhang mit den Satzgliedern gehören die grammatischen Proben zum grundlegenden didaktisch-methodischen Handwerkszeug. Auch wenn diese nur auf der syntaktischen Oberfläche operieren und ein gewisses grammatisches Wissen und stilistisches Gespür voraussetzen (vgl. STEINIG/HUNEKE, 2007: 167), ermöglichen sie den Schülern, Funktionen von Satzteilen zu bestimmen und verschiedene Wirkungsweisen verschiedener Wortstellungen im Satz auszuprobieren. Dabei dürfen diese Proben aber nicht blind angewendet werden, wie OSSNER (2006: 234) warnt, sondern jeder Lehrer muss sich ebenso über die Grenzen dieser Proben bewusst sein. So kann es beispielsweise bei der Ersatzprobe zur Ermittlung von Wortklassen zu Problemen kommen,

*„denn es ist nicht so, dass alles, was man an einer Satzstelle mit etwas anderem ausgetauscht werden kann, ein Paradigma bildet. In **ein guter Wein** kann **guter** durch **Liter** ausgetauscht werden. Daraus folgt aber nicht, dass **Liter** ein Adjektiv wäre.“ (ebd.)*

Auf die Unzulänglichkeit der Frage-Probe weist GRANZOW-EMDEN (2006) in diesem Kontext hin, mit der „zwei Fliegen mit einer Klappe erschlagen werden“ (ebd.: 94) sollen. Die Parallelität von formalgrammatischer Bestimmung der Kasus und terminologischer Bestimmung des Verhältnisses der jeweiligen Einheiten zum Prädikat, tragen seiner Ansicht nach eher zur Verwirrung als zur Klarheit bei:

„Die mit einem Automatismus angewandten Frageprozeduren sind unmittelbar auf ganz bestimmte Einheiten gerichtet, die mit einem fachspezifischen grammatischen Vokabular bezeichnet werden, das seinerseits aber in Form von bloßen terminologischen Etiketten zum einen nur wenig zur

Sprachbewusstheit der Schüler beitragen und zum anderen durch die hier deutlich werdende Fragwürdigkeit der Methode an sich bei den Schülerinnen und Schülern nur Verunsicherung hervorrufen dürfte“ (ebd.: 103).

Daher spricht er sich für eine Trennung von Satzglieder- und Kasusbestimmung aus und sieht in der Valenz des Verbs den Dreh- und Angelpunkt für die Satzgliedlehre. Diese Auffassung teilen auch BLATTMANN/KOTTKE (2002), die für die Primarstufe eine Unterrichtsreihe für eine systematisch ausgerichtete Basisgrammatik entwickelten, in der der Hauptakzent auf der Satzlehre liegt. Darin stellen sie das fragmentarische Vorgehen der neueren Arbeiten zum schulischen Grammatikunterricht in Frage und schlagen eine systematische Vorgehensweise vor, denn „das einzelne Grammatische wird erst dann zu einem sinnvoll Verstandenen und Anzuwendenden, wenn es zumindest umrisshaft in den Zusammenhang eines Grammatiksystems eingebettet ist“ (ebd.: 10).

Um diese Zusammenhänge herzustellen, wählen sie ein satzstrukturelles Zentralmodell aus, das sich an die Grundvorstellungen von Tesnières Dependenzgrammatik anlehnt und damit vom Verb als Zentrum des Satzes ausgeht³. Dieses Modell ist das so genannte Satzächer-Modell:

„Ihm liegt die Idee zugrunde, die lineare Sukzession der Satzglieder in eine Kreisform zu überführen und sie um ein Zentrum kreisen zu lassen. Ein solches Zentrum ist das Prädikat, das dann im Unterricht als „Satzkönig“ mit Krone hervorgehoben wird. Von diesem „Satzkönig“-Prädikats-Zentrum gehen, wie vom zentralen Stift eines Fächers, eine Reihe von Segmenten als Satzglieder aus. Der „Satzkönig“ regiert über die Satzglieder als sein „Untertanen“ (ebd.: 14/15)

Durch verschiedenste Geschichten aus dem *Wörterland* bekommen die Schüler einen ersten (unbewussten) Zugang zu den Strukturen eines Satzes, indem sie den narrativen Rahmen für ein szenisches Spiel nützen. Sukzessive lernen die Schüler dann die einzelnen Satzglieder kennen, die im Klassenraum in Form der Satzgliedertafel ihre Konkretisierung finden:

³ Im Gegensatz dazu rückt beispielsweise der Satzglieder-Rap, den die Lehrerin der Hauptschule Klasse 7 einsetzt, das Subjekt in den Mittelpunkt des Satzes. So behauptet das Subjekt von sich „Ich bin die wichtigste im Satzaufbau...“ (vgl. Anhang Seite...)

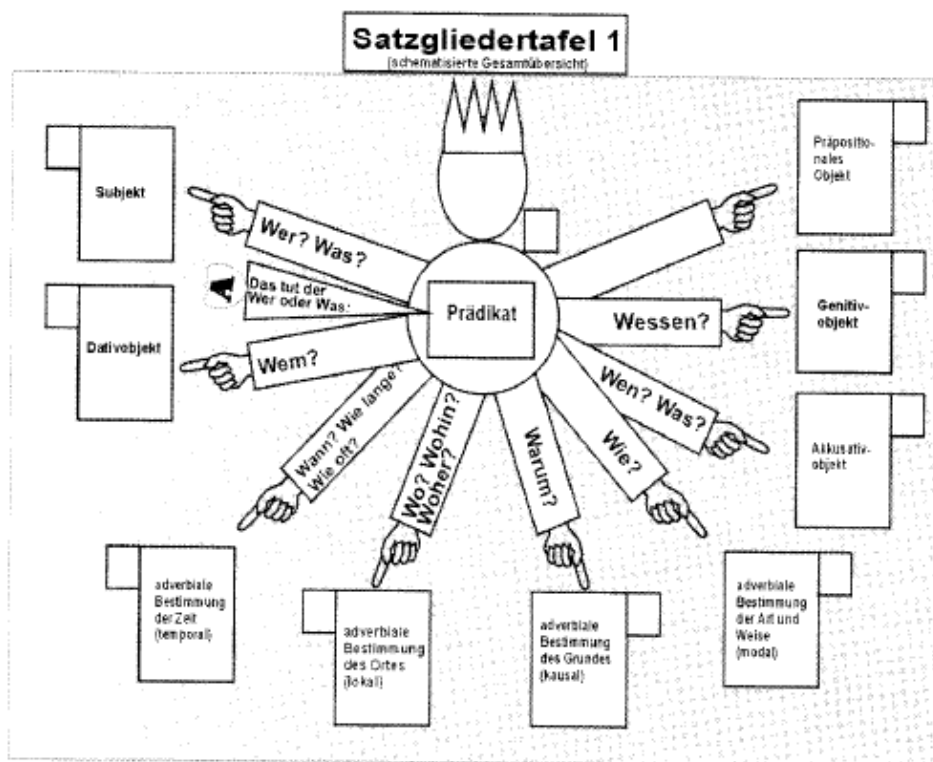


Abbildung 6.1.a.: Satzgliedertafel (nach BLATTMANN/KOTTKE, 2002: 18)

Wie Abbildung 6.1.a. zeigt, wird jedes einzelne Satzglied (Untertane) über ein eigenes Segment dargestellt. Dabei sticht ein Segment heraus, da es mit einem Wappen versehen ist. Dieses Segment symbolisiert das königliche Zepter und weist mit seiner Spitze auf den „Satzkönig“ und dessen Tätigkeit hin. Mit dem Satzfächer liegt ein Modell vor, das den Schülern von Anfang an eine sichere Basis für den Umgang mit Satzgliedern zu Verfügung stellt. Es führt den Schülern die zentrale Stellung des Prädikat(sverb)s innerhalb des Satzes vor Augen und bemüht sich damit stark um eine fachlich adäquate Darstellung. Zudem kann es auch flexibel für die Einführung sämtlicher Satzglieder sowie für die Unterscheidung von Ergänzungen und Angaben herangezogen werden. So ist das Modell auch für die weiterführenden Schulen einsetzbar. Der große Vorteil besteht vor allem darin, dass das Grundmodell bzw. der Gesamtzusammenhang stets erhalten bleibt und den Schülern eine systematische Integration von Wissen ermöglicht wird. Gleichzeitig zwingt diese komplexe Lehrmethode den Lehrenden auch zu erhöhter Gründlichkeit in der Vorbereitung, die sich wiederum positiv auf das Erklären auswirken kann.

Einen ähnlich systematischen Umgang stellt METZ (2005) für ein Thema vor, das im schulischen Kontext häufig mit der Unterscheidung von Haupt- und Nebensätzen einhergeht: die Kommasetzung. So betont bereits MAAS (1992): „Die Verwendung des Kommas,

insbesondere zur Ausgliederung hypotaktischer Konstruktionen, ist offensichtlich der problematischste Bereich der Interpunktion (...).“ (ebd.: 83)

Das bestätigt auch die empirische Untersuchung von AFFLERBACH (1997), die feststellt,

„daß Satzgefüge für die Klassen 5 bis 7 und 10 die Struktur sind, bei der am meisten Kommas fehlen. Eingeleitete Nebensätze sind in diesen Klassen die häufigste Quelle für fehlende Kommas. Im 8. und 9. Schuljahr nehmen die erweiterten Infinitive diese Position ein (...)“ (ebd.: 107)

Damit scheint insbesondere die Grundregel zur Kommasetzung zwischen Teilsätzen⁴ von besonderer didaktischer Relevanz zu sein. In dieser Grundregel kommt den syntaktischen Kategorien eine zentrale Rolle zu, die ein großes grammatisches (syntaktisches) Basiswissen (vgl. METZ, 2005: 55) voraussetzen. Dazu gehören ein Wissen über Haupt- und Nebensätze und deren Unterscheidungskriterien, d.h. ein Wissen über Satzglieder und deren Position im Haupt- bzw. Nebensatz, sowie ein Wissen über finite Verben, Konjunktionen und Relativpronomen. Durch das Herausgreifen dieses Aspektes der Kommasetzung wird das rhythmisch-intonatorische Verfahren, auch wenn es in manchen Satzgefügen zur korrekten Kommasetzung führen kann (vgl. METZ, 2005: 27), als zentrale Grundlage der Interpunktion abgelehnt. Stattdessen wird der Forderung von MAAS (1992: 115) nachgekommen, indem eine grammatische (syntaktische) Analyse der entsprechenden Strukturen angebahnt wird. Zur Anbahnung dieser Strukturen konzipierte METZ (2005) eine Unterrichtseinheit, in der die Schüler in einer Zeichensetzungs-Werkstatt⁵ lernen, Kommata zu setzen, dem grammatischen Prinzip folgend. Da die Schüler hierfür „sowohl im Bereich der Satzlehre wie auch auf der Wortartenebene recht umfangreiche grammatische Kenntnisse“ (ebd.: 27/28) benötigen, ist dieses „grammatische Basiswissen“, wie es von METZ (ebd.: 55) bezeichnet wird, integrativer Bestandteil der Konzeption. Dazu gehören auf der Wortartenebene

„die Unterscheidung von finiten und infiniten Verbformen sowie die Erarbeitung der möglichen Nebensatzanschlüsse (...). Auf Satzgliedebebene werden das Subjekt und das Prädikat als Minimalinventar eines Hauptsatzes erarbeitet. (...) Anschließend wird dieses Basiswissen mit dem Erkennen von Haupt- und Nebensätzen verknüpft (...)“ (ebd.)

Je nach Vorwissen beschäftigen sich die Schüler in neun bis elf Unterrichtsstunden mit Hilfe eines Werkstattheftes intensiv mit der Thematik. Dass darin vielfältigste Materialien,

⁴ Daneben lassen sich zwei weitere Hauptregeln anführen: Die Kommasetzung bei Aufzählungen sowie bei Appositionen oder Nachträgen (vgl. Metz, 2005: 14).

⁵ Die Bezeichnung lehnt sich an Menzels Grammatik-Werkstatt an, wobei die Gemeinsamkeiten sich nicht auf das Material oder die Struktur der Aufgaben beziehen, sondern in den didaktischen Prinzipien (vgl. Metz, 2005: 53).

Sozialformen und Aufgabenstellungen berücksichtigt werden, zeigen die Ausführungen in METZ (2005: 63ff.). Auf diese Weise gelangen die Schüler durch eine relativ freie und selbstbestimmte Vorgehensweise allmählich von einem intuitiven Gefühl für Kommasetzung zu einem grammatikalisch fundierten Wissen über die Zeichensetzung zwischen Haupt- und Nebensätzen. Durch die systematischen Bezüge, die innerhalb der Einheit zwischen den einzelnen Teilbereichen des grammatischen Basiswissens hergestellt werden, wird es den Schülern ermöglicht, funktionale Zusammenhänge zu erfassen. Während METZ ihren Ansatz für die Klassenstufe 7 bzw. 8 konzipiert, existieren auch Vorschläge für einen vereinfachten Zugang zur Kommasetzung in Klasse 5/6. Einer dieser Vorschläge, der abschließend kurz skizziert werden soll, steht in engem Zusammenhang mit dem Satzächer-Modell. Auch hier werden Verben als Regenten des Satzes betrachtet. Hinzu kommt jedoch der (Teil-)Satz als Königreich: „Ein König (Verb) bildet mit seinen Untertanen (Satzglieder) ein Königreich, Königreiche werden voneinander mit einem Komma getrennt“ (LINDAUER/SUTTER, 2005: 29). Um die einzelnen Königreiche voneinander abgrenzen zu können, lernen die Schüler in einem ersten Schritt die Könige der jeweiligen Sätze zu identifizieren. Für den Problemfall der zusammengesetzten Verben schlagen die Autoren vor, von einer Königsfamilie zu sprechen, in der die Hilfs- und Modalverben die Königinnen sind. Die Könige bzw. die Königsfamilie erhalten eine Krone, d.h. die Schüler zeichnen mit einer bestimmten Farbe eine Krone um das entsprechende Wort. Anschließend suchen sie sämtliche Untertanen eines Königs und umfahren das jeweilige Königreich mit der Farbe, mit der sie auch die Krone gezeichnet haben. Stoßen nun zwei Königreiche aneinander, können diese durch Punkt oder Komma voneinander getrennt oder durch Konjunktionen miteinander verbunden werden. Auch der Umgang mit eingeschobenen Sätzen findet in diesem Ansatz Beachtung. Insgesamt liefern LINDAUER/SUTTER damit eine gute Grundlage für die systematische Weiterarbeit zur Kommasetzung, die die Valenz des Verbs ins Zentrum des unterrichtlichen Handelns rückt.

Diese kleine Auswahl an neueren bzw. anderen didaktisch-methodischen Wegen sollte genügen, um aufzuzeigen, dass Ansätze existieren, die gleichzeitig eine fachlich adäquate und den Schülern angemessene Gestaltung von Unterricht ermöglichen. Aufgabe der Fachdidaktik muss es daher sein, weiterhin solche neuen bzw. anderen Wege aus den empirischen Forschungsergebnissen zu entwickeln, die dann im Rahmen der Aus- und –weiterbildung den (angehenden) Lehrern zu vermittelt sind. Nur so können sie ihre eigene Unterrichtsgestaltung und damit auch die Erklärprozesse verändern und optimieren.

Doch nicht nur neue Ansätze sind zu vermitteln, es muss auch gegen „Alt-Bewährtes“ angegangen werden. So deuten die untersuchten Deutschstunden noch immer auf einen (zu) hohen Stellenwert der grammatischen Terminologie und der Arbeit mit Merksätzen hin. Sicherlich ist nicht zu bestreiten, dass für die Arbeit an Sprache auch eine sinnvolle Arbeitspraxis nötig ist. So existiert seit 1982 eine von der Kultusministerkonferenz herausgegebene verbindliche Liste grammatischer Begriffe, die einer Vereinheitlichung zwischen den Bundesländern, den Schulbuchverlage und Schulen dient. Allerdings birgt diese Liste zugleich auch mehrere Probleme in sich: Einerseits sind nicht alle Bereiche aufgenommen und auch im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht kann sie zu Verwirrungen führen. Andererseits sieht beispielsweise BREDEL (2007) darin eher eine Einladung zum alten Benennunterricht als zum Experimentieren mit Sprache und schon BÜNTIG (1983) warnt davor, dass sie keinesfalls als Paukliste zum Auswendiglernen missbraucht werden darf. Gerade die letzten beiden Kritiken weisen darauf hin, dass eine Terminologie erst etwas wert ist „wenn die durch sie bezeichneten Phänomene begriffen sind“ (OSSNER, 2006: 229). Das reine Benennen von Kategorien garantiert noch nicht, dass das dahinter stehende Konzept bzw. der dahinter stehende Begriff auch wirklich verstanden ist. Dem stimmt auch GRANZOW-EMDEN (2006) zu, wenn er schreibt: „Wenn sie [die Schüler] die ermittelnden Einheiten dann Dativ-Objekt nennen dürfen, haben sie von der Struktur der Sprache trotzdem nichts verstanden“ (ebd.: 103).

Ähnliches gilt auch für den Bereich der Merksätze/Regeln. Ebenso wenig wie das Benennen von Kategorien ein Indiz für das Können eines Schülers ist, sagt das Aufsagen von Regeln etwas über das Können aus oder anders ausgedrückt: Eine Regelkenntnis zieht nicht zwingend notwendig auch ein Regelkönnen nach sich und umgekehrt kann ein Regelkönnen auch ohne deren eine bewusste Kenntnis vorhanden sein. Deshalb ist es als äußerst kritisch zu beurteilen, wenn Schüler über Merksätze zum regelgerechten Schreiben oder Sprechen angeleitet werden sollen. Vielmehr müssen Merksätze „nachträgliche Beschreibungen der Handlungspraxis darstellen und nicht dem Handeln vorgängige Aktivierungen des Bewusstseins, das dann zum Handeln führt“ (BREDEL, 2007: 94).

Einige der videographierten Lehrkräfte kommen dieser Forderung auch bereits nach. Andere jedoch sehen die Merksätze eher als Handlungsanleitungen und stellen sie an den Anfang der Stunde. Damit verhindern sie gleich auf mehrfache Weise eine aktive Aneignung des Wissens durch die Schüler. Mit der Vorwegnahme der zentralen Erkenntnisse schwindet nicht nur die Motivation der Schüler, sich mit dem Gegenstand zu befassen, sondern auch die Möglichkeit sich dem Gegenstand schrittweise, in einem individuellen Prozess, zu nähern. Außerdem

können mit der Vorgabe der Formulierungen auch Verständnisschwierigkeiten verbunden sein. Hierfür kann ein Beleg aus dem Datenkorpus angeführt werden:

Im Rahmen der Unterrichtsstunde zum Thema *Nomen/Nominalisierung* verweist die Lehrkraft der achten Klasse Hauptschule die Schüler zu Beginn der Stunde auf ein Erkennungssignal der Wortart Verb und notiert diese an der Tafel: *Verben werden klein geschrieben. Man erkennt sie an der Endung -en*. Genau dieses Erkennungssignal bereitet den Schülern in der anschließenden Unterrichtsstunde Schwierigkeiten, als es um die Identifizierung substanti-vierter Verben geht:

- HS8: *Nominalisierte Verb (Nomen/Nominalisierung)*

[1]	L	aber trotzdem ist noch EIN verb drinnen . das groß geschrieben
	S4	meldet sich
[2]	L	is (1sec) jan / was ist denn tischen für ein wort
	S4	tischen verb
[3]	L	kann man tischen ! / ich tische dir eine .. nicht alles was e n :
	S4	: ja
	SS	((lachen))
[4]	L	hat ist zwangsläufig ein verb .. sonst könnten wir das nicht
[5]	L	machen .. verben beschreiben etwas was man tun kann . kann ich
[6]	L	tischen
		zeigt auf S5
	S4	: ja . auftischen
	S5	unangenehmes verhalten

Nach dem Hinweis der Lehrerin, dass sich noch ein substantiviertes Verb im Text befindet, nennt S4 das Wort *Tischen* (Fl.1). Diese Antwort hängt unmittelbar mit dem Anfang der Stunde zusammen, als die Endung *-en* als **DAS** Kennzeichen für Verben angesprochen und an der Tafel notiert wurde. Vermutlich hat sich der Schüler quasi mechanisch auf die Suche nach einem großgeschriebenen Wort mit der Endung *-en* gemacht, und hat dieses in *Tischen* gefunden. Auch nach erneuter Nachfrage der Lehrerin behauptet der Schüler, das Wort *Tischen* sei ein Verb, worauf die Lehrerin die Frage-Probe stellt, die der Schüler bejaht (Fl. 2, 3). Die Lehrerin versucht, durch die Anführung eines Beispiels zu zeigen, dass es sich auf keinen Fall um ein Verb handeln kann. Das jedoch löst Gelächter in der Klasse aus (Fl. 3). Anschließend relativiert sie ihre eigene Aussage vom Stundenanfang, in der sie die Endung als einziges Zeichen zur Erkennung von Verben angeführt hat (Fl. 3 -5), und hebt die Frage-Probe als Erkennungssignal hervor (Fl. 5). Ihre abschließende Beispielfrage *kann ich tischen*

beantwortet der S4 auf eine schlaue Art und Weise, indem er eine Vorsilbe anfügt und damit zu einer sinnvollen Antwort kommt (Fl. 6). Leider ignoriert die Lehrerin diese Antwort und ruft einen neuen Schüler (S5) auf, der die gewünschte Antwort liefert (Fl. 6).

Selbst das vorgängige Aktivieren dieses kurzen Merksatzes zeigt, welche Schwierigkeiten sich durch eine Vorgabe im Stundenkontext ergeben können: Einerseits wird die Aufmerksamkeit einiger Schüler auf einen irrelevanten Aspekt gelenkt. Andererseits greifen sie auf den Merksatz zurück und wenden ihn rein schematisch an, ohne darüber nachzudenken. Aus diesem Grund müssen die eigenaktive und individuelle Entdeckung von Regularitäten sowie die gemeinsame Gestaltung von Merksätzen einer Vorgabe durch den Lehrer weichen. Obwohl die meisten Lehrer über dieses Wissen verfügen, scheint es jedoch an der Umsetzung zu scheitern, sodass auch hier weiterer Vermittlungsbedarf in der Aus- und Weiterbildung besteht. Nur so können diese für das Beschreiten eines neuen bzw. anderen Weges bestärkt werden, weg vom vermeintlich „Bewährten“.

6.3 Bewusste Interaktion

Seit der kommunikativen Wende Anfang der 1970er Jahre zählt die mündliche Kommunikation zu den zentralen Bereichen der Sprachwissenschaft und der Sprachdidaktik und damit auch die Unterrichtskommunikation. So wurden in einer Reihe von Untersuchungen die Besonderheiten der unterrichtlichen Interaktion herausgearbeitet, wie beispielsweise die Dominanz der Lehrersprache (vgl. u.a. TAUSCH/TAUSCH, 1991; WUTTKE, 2005) oder die durch die Institution *Schule* geprägten ritualisierten Interaktionsmuster und ihre Regularitäten (vgl. u.a. EHLICH/REHBEIN, 1986; BECKER-MROTZEK/VOGT, 2001). Die Forderung, dieses Wissen in der Lehreraus- und -weiterbildung zu implementieren, existiert dabei bereits seit den Anfängen der Gesprächsforschung. Immer wieder wird auf die Möglichkeiten einer gesprächsanalytisch fundierten Lehreraus- und -weiterbildung hingewiesen. FRIEDRICH (2002) beispielsweise fordert, die Ergebnisse der aktuellen Gesprächsforschung „vermehrt in die Konzipierung der Gesprächsausbildung und der Gesprächstrainings von Lehrerinnen und Lehrern einzubringen“ (ebd.: 144). Und auch VOGT (1997) sieht in der Analyse von Unterrichtsausschnitten mehrere didaktische Potenziale, die vor allem dem Lehrer nahe legen, „sein eigenes Sprachverhalten im Unterricht vor dem Hintergrund der Regularitäten alltäglicher Kommunikation zu reflektieren“ (ebd.: 155).

Gerade im Kontext erklärender Handlungen kann es für Lehrkräfte sehr hilfreich sein, ihr eigenes Handeln auf Grundlage von transkriptbasierten Videoanalysen zu betrachten und zu

analysieren. So können Unklarheiten und Missverständnisse aufgedeckt aber auch besonders gelungene Interaktionen herausgestellt und alternative Handlungswege aufgezeigt werden, um ein situations- und adressatenangemessenes Erklären zu etablieren. Als Leitfaden für eine solche Analyse bieten die in der vorliegenden Arbeit herausgearbeiteten Untersuchungsaspekte eine erste Grundlage:

Demnach stellt ein erster Analysepunkt die Art der Aufgabenstellung sowie die Fokussierung des Explanandums zu Beginn einer jeden Erklär-Sequenz dar. Hier ist zu überlegen, wie explizit die Initiierung und Fokussierung erfolgen muss bzw. inwiefern die eingesetzten Materialien stellvertretend für die verbale Formulierung fungieren können. Außerdem ist auf die Qualität der Fragestellung zu achten. Je offener die Initiierung erfolgt, desto mehr Freiraum bekommen die Schüler für komplexe Äußerungen. Im Kern der Sequenz muss ebenfalls die Art der Fragestellung sowie das Rückmeldeverhalten und die Eingriffe von Lehrerseite Berücksichtigung finden. Vor dem Hintergrund einer möglichst selbstständigen Erarbeitung durch die Schüler ist dabei zu fragen:

- Wie offen muss/kann die Fragestellung erfolgen?
- Welche Art von Feedback gibt den Schülern Hinweise auf die gewünschte/gesuchte Erklärung?
- Wann sind Eingriffe von Lehrerseite sinnvoll und wie müssen/können diese aussehen?

Auf Schülerseite steht die Beschaffenheit der Beiträge im Fokus. Einfache und komplexe Formen müssen einander gegenübergestellt werden, um Vor- und Nachteile herauszuarbeiten. Außerdem zeigen die verschiedenen Erklärstrategien in den komplexen Beiträgen, welche Varianz in den Schülererklärungen bereits vorhanden ist bzw. durch welche Alternativen das Spektrum der Schüler noch erweitert werden muss, beispielsweise durch Einhilfen der Lehrer. Damit liefert der Blick auf die verschiedenen Erklärstrategien zugleich auch eine Art diagnostische Information für die Lehrkraft, die sie für ihren weiteren Unterricht nützen kann. Für die Analyse der Sequenzbeendigung eignet sich der Vergleich einfacher und etablierter Formen. Dabei interessiert besonders, wann einfache Rückmeldungen an die Schüler genügen bzw. wann eine Zusammenfassung durch Paraphrasen oder das Einführen neuer Aspekte sinnvoll ist, ggf. auch begleitet von einer schriftlichen Fixierung. Zusätzlich zu diesen Aspekten sollte je nach Vorkommen der Umgang mit Fachterminologien, der Einsatz „flankierender Aktivitäten“ (KIEL, 1999:158) sowie die Generierung von Merksätzen Beachtung finden.

Dass eine solche Analyse den Lehrkräften neue Perspektiven für ihr unterrichtliches Handeln eröffnet, ist unbestritten. So führte bereits das Anschauen der eigenen Unterrichtsstunden auf Grundlage ausgewählter Transkripte die an der Untersuchung beteiligten Lehrkräfte zu äußerst kritischen Äußerungen gegenüber ihrer eigenen Erklärhandlungen. Leider war es im Rahmen der Untersuchung nicht möglich, gemeinsame Analysesitzungen mit den Lehrkräften durchzuführen, um die kritischen Aspekte herauszuarbeiten und alternative Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

Dafür entstand jedoch die Idee, eine solche transkriptbasierte Videoanalyse erklärender Handlungen in eine Art gesprächsanalytisches Kommunikationstraining⁶ einzubinden. Diese Idee konkretisierte sich im Sommersemester 2008 im Rahmen des Tagespraktikums *Deutsch* an der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg. Sechs Studierende meldeten sich freiwillig, um an diesem Projekt teilzunehmen. Sie waren bereit sich während ihrer Unterrichtsversuche videographieren zu lassen und zusätzlich zu ihrem Praktikum eine Veranstaltung mit dem Titel *Videobasierte Unterrichtsanalyse* zu besuchen, in dem Auszüge aus den Unterrichtsstunden transkriptbasiert innerhalb der Gruppe besprochen wurden. In der ersten Phase des Trainings wurde jede Studentin, es hatten sich ausschließlich weibliche Studierende gemeldet, in ihrer ersten Unterrichtsstunde videographiert. Ein großer Vorteil dabei war, dass die Schüler bereits aus früheren Projekten an die Kamera gewöhnt waren und keinerlei Schwierigkeiten durch die Aufnahmesituation auftraten. Zudem beobachteten die anderen fünf Studierenden das Unterrichtsgeschehen mit Hilfe eines Beobachtungsbogens, der sich neben der Unterrichtssprache auch auf das Raumverhalten und das nonverbale Verhalten bezog. Diese Beobachtungen waren schließlich Grundlage für ein Beratungsgespräch, das im Anschluss an jede Stunde stattfand und sich vor allem auf pädagogische Aspekte und methodisch-didaktische Gestaltung der Stunde bezog. Der zweite Schritt des Trainings bestand darin, die Videoaufnahme nochmals anzusehen und zwei bis drei zentrale (Erklär-) Sequenzen auszuwählen, zu transkribieren und zu analysieren. Dabei stellte sich sehr schnell heraus, dass die Studierenden nicht nur im Bereich des Erklärens Schwierigkeiten hatten. So deckten sich die Problembereiche vielmehr mit den Untersuchungen von POTTHOFF/ STECK-LÜSCHWO/ZITZKE (1997), weshalb sich die Sequenzauswahl schnell auf das Informieren am Stundenbeginn und in Arbeitsanweisungen, das aktiven Zuhören, den Einsatz verschiedener Fragetypen sowie das Zusammenfassen am Gesprächsende ausdehnte. In der dritten Phase des Trainings wurden die Videoausschnitte während der Begleitveranstaltung, unterstützt durch die Transkripte, gemeinsam angeschaut

⁶ Zum Aufbau und Ablauf solcher Trainings siehe u.a. FIEHLER/SCHMITT, 2007.

und anschließend besprochen. Dabei griffen die Teilnehmer auf ihre im Unterricht gemachten Beobachtungen zurück und ergänzten sie durch Beobachtungen am Videomaterial. So kamen häufig zusätzliche Aspekte zum Vorschein, die zu einer kritischen Reflexion der Situation führten. Anschließend wurden gemeinsam Alternativen erarbeitet und jede Studentin bekam für ihre nächste Stunde die Aufgabe, diese Alternativen in einem Bereich umzusetzen. Diese Stunde wurde erneut videographiert, Ausschnitte wurden transkribiert, auf die Alternativen hin analysiert und wiederum gemeinsam besprochen. Zugleich wurden, wenn nötig, neue Aspekte aufgegriffen und thematisiert. Ansonsten wurde für die dritte Stunde ein weiterer Bereich ausgewählt, in dem die Studentin Alternativen erproben konnte. Insgesamt konnten bei den Studierenden nicht nur Fortschritte in den einzelnen Bereichen ihres unterrichtlichen Handelns verzeichnet werden, sondern es wurden auch hinsichtlich ihres analytischen und reflexiven Handelns Veränderungen sichtbar. Diesen Zugewinn meldeten die Studierenden am Ende des Seminars in einem anonymen Rückmeldebogen zum Praktikum zurück:

„ 1. Wurden Ihre Erwartungen erfüllt? (Bitte begründen Sie Ihre Antwort!)

Sie wurden übertroffen, ich hatte den Aspekt unterschätzt, durch die Video-Aufnahmen von anderen zu lernen und dies nur auf meine eigene Person bezogen. Ich habe viel mehr gelernt als erwartet, vor allem das Aufzeigen von Alternativen hat mein Spektrum stark erweitert.“

Aufgrund der positiven Effekte ist es überlegenswert, eine Verzahnung zu schaffen, bei der Studierende aller Fächer nach Besuch eines gesprächsanalytischen Grundseminars bzw. einer Veranstaltung zur Unterrichtskommunikation im Zusammenhang mit der Schulpraxis

- ihr eigenes unterrichtliches Handeln durch Ton- oder Videoaufnahmen dokumentieren und auf der Basis von Transkripten analysieren,
- auf Problembereiche ebenso wie auf Stärken hingewiesen werden,
- alternativen Handlungsweisen an die Hand bekommen und erproben und
- gegebenenfalls eine sprecherzieherische Einzelberatung in Anspruch nehmen können.

Für den Bereich der Lehrerweiterbildung könnte ein Fortbildungskonzept entwickelt werden, ähnlich dem Marburger Projekt *Kollegiale Unterrichtsberatung*, wie FRIEDRICH (2002) es vorstellt, bei dem sich eine kleine Gruppe von Lehrern regelmäßig über einen längeren Zeitraum trifft. Neben theoretischen gesprächsanalytischen Inhalten könnten Unterrichtsaufnahmen, die Kollegen gegenseitig voneinander erstellen, die Grundlage für das Training bilden. Inwiefern die Lehrer selbst die relevanten Ausschnitte auswählen und transkribieren und welchen Anteil der Trainer einnimmt, gilt es sicherlich noch zu überdenken. Außerdem

wäre zu klären, auf welche Art von Gesprächen man sich konzentriert, da prinzipiell der gesamte Bereich der Kommunikation in der Institution Schule erfasst werden kann.

Auch wenn der Aufwand nicht unerheblich ist, besteht in solch einem Vorgehen die große Chance und Möglichkeit, nicht nur die erklärenden Handlungen, sondern die komplexen kommunikativen Anforderungen des Schulalltags allgemein, in das Bewusstsein der Lehrer zu rücken und sie zu einem reflexiven Umgang mit ihrem sprachlichen Handeln anzuregen.

6.4 Zusammenfassung

Insgesamt lassen sich die Folgerungen für ein *gutes* Erklären unter drei Aspekten bündeln. Ein erster wichtiger Punkt für eine erfolgreiche Wissensvermittlung stellt das Fachwissen der einzelnen Lehrperson dar. Wie das Beispieltranskript zeigte, fällt es Lehrern ohne fundierte fachliche Grundlagen schwer, flexibel und angemessen auf Schülerfragen oder -fehler zu reagieren und die jeweiligen Explananda richtig zu erklären. Deshalb kann der Erwerb des nötigen Fachwissens als eine elementare Voraussetzung guten Erklärens respektive guten Unterrichts bezeichnet werden. Da das nötige Fachwissen nicht ausschließlich Inhalt der ersten Ausbildungsphase sein kann, müssen Lehrer auch in der zweiten und dritten Phase die Möglichkeiten erhalten, sich fachwissenschaftlich weiterzubilden. Dafür sind vermehrt spezielle Angebote im Fortbildungsbereich zu schaffen, gerade auch für fachfremd unterrichtende Lehrer.

Neben den fachwissenschaftlichen Grundlagen ist es vor allem das fachdidaktische Wissen, das den Lehrkräften dabei hilft, komplexe Inhalte fachlich adäquat und gleichzeitig für die Schüler angemessen zu erklären. Dafür müssen neue bzw. alternative didaktische Ansätze verstärkt erprobt und schließlich in der Aus- und Weiterbildung einbezogen werden. So weisen bereits die wenigen exemplarisch vorgestellten Unterrichtskonzepte vielfältige Möglichkeiten auf, die eigenen Erklärhandlungen zu bereichern und den Schülern neue Zugänge zu zeigen. Aber auch bereits gesicherte Erkenntnisse sind immer wieder als Gegenstand von fachdidaktischen Diskussionen aufzugreifen (vgl. Umgang mit Fachterminologien, Merksätzen...). Auf diese Weise kann die Tradierung von vermeintlich Bewährtem allmählich durchbrochen werden und der reine Benennunterricht echten Sprachbetrachtungen weichen.

Als letzter Aspekt ist die (non)verbale Interaktion im Unterricht selbst zu erwähnen. (Angehende) Lehrer müssen ein gesprächsanalytisches Wissen über die Besonderheiten der institutionellen Kommunikation in der Schule besitzen, um in ihrem Unterricht förderliche Strukturen aufbauen und einsetzen zu können. Dazu zählen ein Bewusstsein über die verschiedenen Handlungsmuster der Wissensvermittlung sowie über die unterschiedlichen

Formen und Funktionen von Frage- und Rückmeldehandlungen aber auch der bewusste Umgang mit der eigenen Redezeit. Um dieses Bewusstsein zu entwickeln, ist es notwendig, Möglichkeiten zu schaffen, in denen (angehende) Lehrkräfte ihr eigenes Erklär- bzw. Sprachverhalten beobachten, analysieren und weiterentwickeln können, beispielsweise in videogestützten Unterrichtsanalysen und entsprechenden Begleitseminaren (vgl. Beispiel weiter oben). Erst wenn Lehrer sich über die zentralen Strukturen erklärender Handlungen bewusst sind sowie über die allgemeinen und individuellen Bedingungen von Unterrichtsgesprächen, können sie dieses Wissen in ihre Planungen einbeziehen und für eine lernförderliche Gestaltung der Vermittlungsprozesse im Unterricht nützen.

Auch wenn diese ersten Folgerungen sicherlich zu den elementaren Voraussetzungen für gutes Erklären gehören, sind mit ihnen bei Weitem nicht alle Einflussfaktoren erfasst. So bleiben beispielsweise das (Erfahrungs-)Wissen der Lehrpersonen über die Klasse und den Erklärgegenstand, das Vorwissen der Schüler zum jeweiligen Explanandum sowie der Einsatz speziell aufgearbeiteter, erklärender Unterrichtsmaterialien für eine selbstbestimmte Wissensaneignung gänzlich unberücksichtigt. Aus diesem Grund sind weitere Untersuchungen nötig, um die Wirkung der einzelnen Faktoren auf den Erklärprozess einschätzen und für die Aus- und Weiterbildung nutzen zu können.

Literaturverzeichnis

- Abels, K. (1989): Methoden des Grammatikunterrichts in Geschichte und Gegenwart. In: OBST, 40, S. 9-23
- Abraham, W. (Hrsg.) (1982): Satzglieder im Deutschen: Vorschläge zur syntaktischen, semantischen und pragmatischen Fundierung. Tübingen: Narr
- Abraham, U./Beisbart, O./Koß, G./Marenbach, D. (1998): Praxis des Deutschunterrichts. Arbeitsfelder – Tätigkeiten – Methoden. Donauwörth: Auer
- Achinstein, P. (1983): The nature of explanation. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Aebli, H. (1994): Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus. Stuttgart: Klett.
- Afflerbach, S. (1997): Zur Ontogenese der Kommasetzung vom 7. bis zum 17. Lebensjahr. Frankfurt: Peter Lang
- Aichtinson, J. (1997): Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon. Tübingen: Niemeyer
- Alber, Kerstin/ Neumeister, Nicole (2009): Wortbedeutungserklärungen unter empirischer und didaktischer Perspektive. In: Krelle, M./ Spiegel, C. (Hrsg.): Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschdidaktik und Deutschunterricht. Hohengehren: Schneider, S. 139-155
- Altmann, H./Hahneemann, S. (1999): Syntax fürs Examen. Studien- und Arbeitsbuch. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Ammon, U./Loewer, U. (1977): Schwäbisch. Dialekt/Hochsprache – kontrastiv. Sprachhefte für den Deutschunterricht. Heft 4. Düsseldorf.
- Antaki, Ch. (Hrsg.) (1988): Analysing Everyday Explanation. A Casebook of Methods. London: Sage Publications
- Apel, K.-O. (1979): Die Erklären:Verstehen-Kontroverse in transzendental-pragmatischer Sicht. Frankfurt: Suhrkamp
- Aristoteles (2008): Poetik. Übersetzt und erläutert von Arbogast Schmitt. Band 5. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Aristoteles (2002): Rhetorik. Übersetzt und erläutert von Christof Rapp. Band 4, zweiter Halbband. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Aufschnaiter, S./Welzel, M. (Hrsg.) (2001): Nutzung von Videodaten zur Untersuchung von Lehr-Lern-Prozessen. Aktuelle Methoden empirischer pädagogischer Forschung. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann

- Bak, Y.-I.(1996): Das Frage-Antwort-Sequenzmuster in Unterrichtsgesprächen (Deutsch-Koreanisch). Tübingen: Niemeyer
- Balsliemke, P. (2005): Was noch auf eine Kuhhaut geht ... Traditionen, Ergebnisse und Perspektiven der Phraseologieforschung. . In: Der Deutschunterricht, 5, S. 4-14
- Bartnitzky, H. (2005): Grammatik in der Grundschule. Berlin: Cornelsen
- Bausch, K.-H./Grosse, S. (1987) (Hrsg.): Grammatische Terminologie in Sprachbuch und Unterricht. Düsseldorf: Schwann
- Bayer, K. (1981): Einige Aspekte des Sprachhandlungstyps 'Erklären'. In: Deutsche Sprache, 9, S. 25-43.
- Becker, T./Peschel, C. (Hrsg.) (2006): Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb. Baltmannsweiler: Schneider
- Becker-Mrotzek, M/Brünner, G. (1992): Angewandte Gesprächsforschung: Ziele – Methoden – Probleme. In: Fiehler, R./Sucharowski, W. (Hrsg.): Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 12-23.
- Becker-Mrotzek, M. (1995): Angewandte Diskursforschung und Sprachdidaktik. In: Der Deutschunterricht, I, S. 16-24.
- Becker-Mrotzek, M. (1997): Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibtätigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Becker-Mrotzek, M./Meier, C. (1999): Arbeitsweisen und Standardverfahren der Angewandten Gesprächsforschung. In: Brünner, G./Fiehler, R./Kindt, W. (Hrsg.): Angewandte Diskursforschung. Band 1. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung
- Becker-Mrotzek, M. (2003): Wie schreibt man eine Bedienungsanleitung. In: Praxis Deutsch, Heft 179, S. 33-36.
- Becker-Mrotzek, M./Brünner, G. (2004): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Becker-Mrotzek, M. (2009) (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider
- Becker-Mrotzek, M./Vogt, R. (2009): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen: Niemeyer
- Beisbart, O./Marenbach, D. (2006): Bausteine der Deutschdidaktik. Donauwörth: Auer.
- Beisbart, O. (2008): Lehrkompetenzen im Deutschunterricht. In: Rösch, H. (Hrsg.): Kompetenzen im Deutschunterricht: Beiträge zur Literatur, Sprach- und Mediendidaktik. Frankfurt: Peter Lang, S. 195-218.
- Bellack, A. u.a. (1974): Die Sprache im Klassenzimmer. Düsseldorf: Schwann.

- Betten, A. (1976): Ellipsen, Anakoluthe und Parenthesen. Fälle für Grammatik, Stilistik, Sprechakttheorie oder Konversationsanalyse. In: Deutsche Sprache, 2, S. 207-230
- Blattmann, E./Kottke, E. (2002): Der Satzfelder im Grammatikunterricht der Grundschule. In: Blattmann, E./Frederking, V. (Hrsg.): Deutschunterricht konkret. Band 2: Sprache. Baltmannsweiler: Schneider, S. 9-116
- Boettcher, W. (2004): Die neuen Kommaeregeln. Versuch einer syntaktischen Rekonstruktion. In: Bremerich-Vos, A./Löffler, C./Herné, K.-L. (Hrsg.): Neue Beiträge zur Rechtschreibtheorie und -didaktik. Freiburg: Fillibach, S.35-64
- Boettcher, W./Bremerich-Vos, A. (1986): Pädagogische Beratung: Zur Unterrichtsnachbesprechung in der 2. Phase der Lehrerbildung. In: Kallmeyer, W. (Hrsg.): Kommunikationstypologie: Handlungsmuster, Textsorten, Situationstypen. Düsseldorf: Schwann, S. 245-279.
- Bohnenberger, K. (1928): Die Mundarten Württembergs. Eine heimatkundliche Sprachlehre. Stuttgart: Silberburg
- Bredel, U. (2007): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Schöningh.
- Bredel, U./Günther, H./Klotz, P./Ossner, J./Siebert-Ott, G. (Hrsg.) (2003): Didaktik der deutschen Sprache. 2 Bände. Weinheim/Basel: Schöningh
- Bremerich-Vos, A. (1992): Diskursanalytische Arbeit mit Fach- und Seminarleitern. In: Fiehler, R./Sucharowski, W. (Hrsg.): Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 161-172.
- Bremerich-Vos, A. (1999): „Farbiger“ Grammatikunterricht. Studierende und ihre „Grammatikbiografien“. In: Klotz, P./Peyer, A. (Hrsg.): Wege und Irrwege sprachlich-grammatischer Sozialisation. Baltmannsweiler: Schneider, S. 25-52
- Brinker, K./Sager, F. (2001): Linguistische Gesprächsanalyse. Berlin: Schmidt Verlag.
- Brinker, K. u.a. (Hrsg.) (2001): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2. Halbband: Gesprächslinguistik. Berlin/New York: de Gruyter
- Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte: zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Hans Huber
- Bromme, R. (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, S. 177-212.
- Brons-Albert, R. (1995): Auswirkungen von Kommunikationstraining auf das Gesprächsverhalten. Tübingen: Narr
- Brosius, H.-B./Koschel, F. (2003): Methoden der empirischen Kommunikationsforschung. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag

Brown, G.A./ Daines, J.M. (1981): Can Explaining be learnt? Some lecturers' views. In: Higher Education, 10, p. 573-580.

Brünner, G. (1987): Kommunikation in institutionellen Lehr-Lern-Prozessen. Diskursanalytische Untersuchungen zur Instruktionen in der betrieblichen Ausbildung. Tübingen: Narr

Brünner, G./Graefen, G. (Hrsg.)(1994): Methoden und Forschungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Büntig, K.-D./ Begenholtz, H. (1995): Einführung in die Syntax. Grundbegriffe zum Lesen einer Grammatik. Weinheim/Basel: Beltz

Burger, H./Buhofer, A./Sialm, A. (1982): Handbuch der Phraseologie. Berlin/New York: der Gruyter

Burger, H. (1998): Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. Berlin: Schmidt

Bürig, K. (1996): Reformulierende Handlungen. Zur Analyse sprachlicher Adaptierungsprozesse in institutioneller Kommunikation. Tübingen: Narr

Busse, A./Hintz, I. (2003): Wortstark 7. Themen und Werkstätten für den Deutschunterricht. Schroedel-Verlag

Deppermann, A. (2008): Gespräche analysieren. Opladen: Leske und Budrich.

Dilthey, W. (1964): Gesammelte Schriften 5: Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. Erste Hälfte. Abhandlungen zur Grundlegung der Geisteswissenschaften. Stuttgart: Teubner

Dittmar, N. (2000): Sozialer Umbruch und Sprachwandel am Beispiel der Modalpartikeln halt und eben in der Berliner Kommunikationsgemeinschaft nach der 'Wende'. In: Auer, P./Hausendorf, H.(Hrsg.): Kommunikation in gesellschaftlichen Umbruchsituationen. Mikroanalytische Aspekte des sprachlichen und gesellschaftlichen Wandels in den Neuen Bundesländern. Tübingen: Niemeyer, S. 199-234

Dittmar, N. (2004): Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Dobrovol'skij, D. (1988): Phraseologie als Objekt der Universalienlinguistik. Leipzig: VEB

Dobrovol'skij, D. (1991): Strukturtypologische Analyse der Phraseologie: theoretische Prämissen und praktische Konsequenzen. In: Palm, Ch. (Hrsg.): Europhras 90. Stockholm: Almqvist und Wiksell, S. 29-42

Duden (1998): Die Grammatik. Band 4. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.

Duden (1999): Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in zehn Bänden. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.

Duden (2005): Die Grammatik. Band 4. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.

Duden (2006): Das Herkunftswörterbuch. Band 7. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.

Duden (2007): Die deutsche Rechtschreibung. Band 1. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.

Duden (2008): Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten. Band 11. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.

Duden (2010): Das Bedeutungswörterbuch. Band 10. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.

Dürscheid, Ch. (2000): Syntax – Grundlagen und Theorien. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Ehlich, K. (1983): Alltägliches Erzählen. In: Sanders, W./Wegenast, K. (Hrsg.): Erzählen für Kinder – Erzählen für Gott. Begegnung zwischen Sprachwissenschaft und Theologie. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer, S. 128-150.

Ehlich, K. (1991): Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse – Ziele und Verfahren. In: Flader, D. (Hrsg.): Verbale Interaktion. Stuttgart: Metzler, S. 127-143.

Ehlich, K. (1994): Verweisungen und Kohärenz in Bedienungsanleitungen. Einige Aspekte der Verständlichkeit von Texten. In: Ehlich, K. /Noack, C./Scheiter, S. (Hrsg.): Instruktion durch Text und Diskurs. Opladen: Westdeutscher Verlag, S.116-143.

Ehlich, K. (2009): In: Vogt, R. (Hrsg.) (2009): Erklären: gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg, S. 11-24

Ehlich, K./Rehbein, J. (1975a): Zur Konstitution pragmatischer Einheiten in einer Institution: Das Speiserestaurant. In: Wunderlich, D. (Hrsg.): Linguistische Pragmatik. Wiesbaden: Athenäum, S. 209-254

Ehlich, K./Rehbein, J. (1975b): Kommunikation in der Schule – Begründen. Seminar für allgemeine Sprachwissenschaft Düsseldorf, Arbeitspapier I.

Ehlich, K./Rehbein, J. (1976a): Sprache im Unterricht – Linguistische Verfahren und schulische Wirklichkeit. In: Studium Linguistik, 1, S. 47-69.

Ehlich, K./Rehbein, J. (1976b): Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT). In: Linguistische Berichte, 45, S. 21-41.

Ehlich, K./Rehbein, J. (1977a): Schulbezogene Kommunikationsanalyse – reflektierte und geheime Wissenschaftspraxis. In: Unterrichtswissenschaft, 4, S. 346-360.

Ehlich, K./Rehbein, J. (1977b): Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In: Goeppert, H.C. (Hrsg.): Sprachverhalten im Unterricht. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 36-113.

- Ehlich, K./Rehbein, J. (1979): Sprachliche Handlungsmuster. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler, S. 243-274.
- Ehlich, K./Rehbein, J. (Hrsg.)(1983): Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen. Tübingen: Narr
- Ehlich, K./Rehbein, J. (Hrsg.)(1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr
- Ehrich, V. (1991): Nominalisierungen. In: Stechow, A. von/Wunderlich, D. (Hrsg.): Semantik – ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin, New York: de Gruyter, S. 441-458
- Eichler, W. (2007): Sprachbewusstheit und grammatisches Wissen – Bemerkungen zu einem lernbegleitenden Grammatikunterricht in der Sekundarstufe. In: Köpcke, K.M./Ziegler, A. (Hrsg.): Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung. Tübingen: Niemeyer, S. 33-44
- Eisenberg, P. (2000): Grundriss der deutschen Grammatik. Band 1: Das Wort. Stuttgart: Metzler.
- Eisenberg, P. (2004): Grundriss der deutschen Grammatik. Band 2: Der Satz. Stuttgart: Metzler
- Eisenberg, P./Feilke, H./Menzel, W. (2005): Zeichen setzen – Interpunktion. In: Praxis Deutsch, 191, S. 6-15
- Engel, U. (1988): Deutsche Grammatik. Heidleber: Julius Groos Verlag
- Engels, E./Vikner, St. (2006): Satzglieder, Kasus und semantische Rolle: eine Einführung. In: Tidsskrift for Sprogforskning, 1-2, S. 17-37
- Fleischer, W. (1982): Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig: Bibliographisches Institut
- Fleischer, W./Bartz, I. (1992): Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Niemeyer
- Fickermann, I. (1994): Mündliche und schriftliche Instruktionen. In: Ehlich, K. /Noack, C./Scheiter, S. (Hrsg.): Instruktion durch Text und Diskurs. Opladen: Westdeutscher Verlag, S.79-99
- Fiehler, R./Sucharowski, W. (1992): Diskursforschung und Modelle von Kommunikationstraining. In: Fiehler, R./Sucharowski, W. (Hrsg.): Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 24-35.
- Fiehler, R. (2002): Kann man Kommunikation lernen? Zur Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten durch Kommunikationstrainings. In: Brünner, G./Fiehler, R./Kindt, W. (Hrsg.): Angewandte Diskursforschung. Band 2: Grundlagen und Beispielanalysen. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 18-35.

- Fiehler, R. u.a (Hrsg.) (2004): Eigenschaften gesprochener Sprache. Tübingen: Narr
- Fiehler, R./Schmitt, R. (2007): Gesprächstraining. In: Knapp, K. et al (Hrsg.): Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch. Weinheim/Basel: Beltz-Verlag, S. 341-361.
- Fiehler, R. (2007): Formen und interaktive Strukturen des Erklärens. Unveröffentlichtes Handout eines Vortrags des Symposions „Erklären in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Kontexten“ an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.
- Fienemann, J./von Kügelgen, R. (2003): Formen mündlicher Kommunikation in Lehr- und Lernprozessen. In: Bredel, U. u.a. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache, Bd. 1, S. 133-147.
- Fix, M. (2007): Semantische Kompetenzen im integrativen Deutschunterricht. In: Jost, R./Knapp, W./Metz, K. (Hrsg.): Arbeit an Begriffen. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte. Baltmansweiler: Schneider, S. 130-141.
- Flick, U. (2005): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek: Rowohlt
- Friederich, W. (1966): Moderne deutsche Idiomatik. Systematisches Wörterbuch mit Definitionen und Beispielen. München: Max Hueber
- Friedrich, G. (2002): Gesprächsführung – Ausbildungsziel der Lehrerqualifikation. In: Brünner, G./Fiehler, R./Kindt, W. (Hrsg.): Angewandte Diskursforschung. Band 2: Grundlagen und Beispielanalysen. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 126-147.
- Funk, H./Koenig, M. (2003): Grammatik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 1. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt
- Gabelentz, G.v.d. (1977): Zu den deutschen Abtönungspartikeln. In: Weydt, H. (Hrsg.): Aspekte der Modalpartikeln. Studien zur deutschen Abtönung. Tübingen: Niemeyer, S. 10-16
- Gallmann, P./Sitta, H. (1992): Satzglieder in der wissenschaftlichen Diskussion und in Resultatsgrammatiken. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik, 2, S. 137-181
- Glinz, H. (1947): Geschichte und Kritik der Lehrer von den Satzgliedern in der deutschen Grammatik. Bern: Francke Verlag
- Glinz, H. (2003): Geschichte der Didaktik der Grammatik. In: Bredel, U./Günther, H./Klotz, P./Ossner, J./Siebert-Ott, G. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. Weinheim/Basel: Schöningh, S. 423-437
- Gornik, H. (1996): Das Erklärstück – ein Spezifikum von Fernsehnachrichten für Kinder. In: Hess-Lüttich, E. u.a. (Hrsg.): Textstrukturen im Medienwandel. Frankfurt: Lang, S. 161-178.
- Granzow-Emden, M. (2006): Wer oder was erschlägt man besser nicht mit einer Klappe? Kasus und Satzglieder im Deutschunterricht. In: Becker, T./Peschel, C. (Hrsg.): Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb. Baltmansweiler: Schneider, S. 87-104
- Grell, J. (1994): Techniken des Lehrerverhaltens. Weinheim/Basel: Beltz

Grundler, E. (2008): Gesprächskompetenz – Ein Systematisierungsvorschlag im Horizont schulischer Bildungsstandards und Kompetenzen. In: Didaktik Deutsch, 24, S. 48-69

Gregg, K.R. (1993) : Taking Explanation Seriously; or, Let a Couple of Flowers Bloom. In: Applied Linguistics, Vol. 14, No. 3, p. 276-294.

Grzesik, J. (1988): Begriffe lernen und lehren. Stuttgart: Klett

Gühlich, E./Kotschi, Th. (1996): Textherstellungsverfahren in mündlicher Kommunikation. Ein Beitrag am Beispiel des Französischen. In: Motsch, W. (Hrsg.): Ebenen der Textstruktur. Sprachliche und kommunikative Prinzipien, Tübingen: Niemeyer, S. 37-86.

Gühlich, E./Kotschi, Th. (1987): Reformulierungshandlungen als Mittel der Textkonstitution. Untersuchungen zu französischen Texten aus mündlicher Kommunikation. In: Motsch, W. (Hrsg.): Satz, Text, sprachliche Handlung. Studia Grammatica XXV. Berlin: Akademie, S. 199-262

Gräsel, C. (2004): Das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch: eine problematische Kommunikationsform für das Lernen? In: Gutenberg, N. (Hrsg.): Sprechwissenschaft und Schule. Sprecherziehung – Lehrerbildung – Unterricht. München/Basel: Reinhardt Verlag, S. 78-87

Harras, G./Herrmann, Th./Grabowski, J. (1996): Aliquid stat pro aliquo – aber wie? In: Grabowski, J./Harras, G./Herrmann, Th. (Hrsg.): Bedeutung – Konzepte – Bedeutungskonzepte. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 9-19

Harren, I. (2009): Die Verbalisierung komplexer Zusammenhänge im Unterrichtsgespräch. In: Krelle, M./ Spiegel, C. (Hrsg.): Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschdidaktik und Deutschunterricht. Hohengehren: Schneider, S. 220-242

Hartmann, D./Schlobinski, P.(2005): Feste Wortverbindungen in Wissenschaft und Unterricht. Einführung in das Themenheft. In: Der Deutschunterricht, 5, S. 2-4

Hausendorf, H. (2001): Gesprächsanalyse im deutschsprachigen Raum. In: Brinker, K. u.a. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik, Band 2. Berlin/New York: de Gruyter S. 971-978.

Hausmann, Th. (1991): Erklären und Verstehen: Zur Theorie und Pragmatik der Geschichtswissenschaft: mit einer Fallstudie über die Geschichtsbeschreibung zum deutschen Kaiserreich von 1871-1918. Frankfurt: Suhrkamp

Heckt, D.H. (2006): Lehrer fragen ... viel zu viel. In: Lernchance, 54, S. 19-21

Helbig, G. (1993): Lexikon deutscher Partikeln. Leipzig: VEB.

Helbig, G./Buscha, J. (1986): Deutsche Grammatik – ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Leipzig: VEB

Helmke, A. (2007): Lernprozesse anregen und steuern. Was wissen wir über Klarheit und Strukturiertheit? In: Pädagogik, 6, S. 44-47.

- Helmke, A./Schrader, W. (1993): Was macht erfolgreichen Unterricht aus. Ergebnisse der Münchner Studie über Schulleistungen. In: Praxis Schule 5-10, 1, S. 10-13
- Helmke, A./Weinert, F.E.(1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, S. 71-176.
- Hempel, C.G. (1977): Aspekte wissenschaftlicher Erklärung. New York.
- Henne, H./Rehbock, H. (1994): Einführung in die Gesprächsanalyse. Berlin/New York: de Gruyter
- Hentschel, E. (1986): Funktion und Geschichte deutscher Partikeln. Ja, doch, halt und eben. Tübingen: Niemeyer.
- Hentschel, E. (2002): Unnötige Regeln. In: Linguistik online, 10, Heft 1.
- Hentschel, E./Weydt, H. (2003): Handbuch der deutschen Grammatik. Berlin/New York: de Gruyter
- Herrmann, Th./Grabowski, J. (1994): Sprechen. Psychologie der Sprachproduktion. Heidelberg/Berlin/Oxford: Spektrum Akademischer Verlag
- Herrmann, Th./Grabowski, J./Schweizer, K./ Graf, R. (1996): Die mentale Repräsentation von Konzepten, Wörtern und Figuren. In: Grabowski, J./Harras, G./Herrmann, Th. (Hrsg.): Bedeutung – Konzepte – Bedeutungskonzepte. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 120-210
- Heringer, H.-J. (1984): Textverständlichkeit. Leitsätze und Leitfragen. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, 55, S. 57-70.
- Heringer, H.J. (1989): Grammatik und Stil – praktische Grammatik des Deutschen. Frankfurt: Cornelsen
- Hofer, M. (1997): Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, S. 213-252.
- Hoffmann, L. (2006): Funktionaler Grammatikunterricht. Becker, T./Peschel, C. (Hrsg.): Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb. Baltmannsweiler: Schneider, S. 20-44
- Hohenstein, Ch. (2003): Erklärendes Handeln im wissenschaftlichen Vortrag: ein Vergleich des Deutschen mit dem Japanischen. München: Iudicium
- Hohenstein, Ch. (2009): Interkulturelle Aspekte des Erklärens. In: Vogt, R. (Hrsg.): Erklären: gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg, S. 38 - 55
- Hossbach, S. (1996): Zur Redewiederaufnahme im Diskurs. Münster: LIT
- Hundsnurscher, F. (1989): Typologische Aspekte von Unterrichtsgesprächen. In: Weigand, E./Hundsnurscher, F. (Hrsg.): Dialoganalyse II. Tübingen: Niemeyer, S. 237- 271.
- Helmke, A. (2007): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer

Imo, W. (2006): Die Konstruktion „Modalpartikel“ am Beispiel von halt. Grammatik in der Interaktion, Arbeitspapierreihe, Nr.2, 11

Jahr, S. (2000): Vertexungsmuster Explikation. In: Brinker, K. u.a. (Hrsg.): Text und Gesprächslinguistik. Band 1. Berlin/New York: de Gruyter, S. 385-397

Johnston, B./ Goettsch, K. (2000): In Search of Knowledge Base of Language Teaching: Explanations by Experienced Teachers. In: Canadian modern language review, 3, p. 437-468.

Kayser, H. (1991): 'Erklären' erklären und 'Erklären' beschreiben. Koreferat zum Beitrag von W. Settekorn. In: Dausendschön-Gay, U./Gülich, E./Krafft, U. (Hrsg.): Linguistische Interaktionsanalysen. Beiträge zum 20. Romanistentag 1987. Tübingen: Niemeyer, S. 263-278.

Keller, R. (1996): Begriff und Bedeutung. In: Grabowski, J./Harras, G./Herrmann, Th. (Hrsg.): Bedeutung – Konzepte – Bedeutungskonzepte. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 47-66

Kiel, E. (1999): Erklären als didaktisches Handeln. Würzburg: Ergon-Verlag.

Klann-Delius, G. u.a. (Hrsg.) (1985): Untersuchungen zur Entwicklung von Diskursfähigkeit am Beispiel von Spielerklärungen. LAB Berlin (West), Heft 21

Klein, J. (1987): Die konklusiven Sprechhandlungen – Studien zur Pragmatik, Semantik, Syntax und Lexik von Begründen, Erklären-Warum, Folgern und Rechtfertigen. Tübingen: Niemeyer

Klein, J. (2001): Erklären und Argumentieren als interaktive Gesprächsstrukturen. In: Brinker, K. u.a. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Band 2. Berlin/New York: de Gruyter, S. 1309-1329

Klein, W. (1979): Wegauskünfte. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, Heft 33, S. 9-57.

Klotz, P. (2007): Grammatikdidaktik – auf dem Prüfstand. In: Köpcke, K.M./Ziegler, A. (Hrsg.): Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung. Tübingen: Niemeyer, S. 7-32

Kluge (2002): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin/New York: de Gruyter

Köller, W. (1983): Funktionaler Grammatikunterricht. Tempus, Genus, Modus: Wozu wurde das erfunden. Hannover: Schroedel

Köster, L. (1996): Semantisierungsprozesse im Unterricht Deutsch als Fremdsprache – eine Analyse von Bedeutungserklärungen im Unterricht mit fortgeschrittenen Lernern. Frankfurt/Berlin: Peter Lang

Komor, A. (2009): Semantische Fähigkeiten und ihre Aneignung im Vor- und Grundschulalter – am Beispiel der Begriffserklärung im Unterricht. In: Jeuk, S./Schmid-Barkow, I. (Hrsg.): Differenzen diagnostizieren und Kompetenzen fördern im Deutschunterricht. Freiburg: Fillibach, S. 43-60

- Kotthoff, H. (2009): Gesprächsfähigkeiten: Erzählen, Argumentieren, Erklären. In: Krelle, Michael/ Spiegel, Carmen (Hrsg.): Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschdidaktik und Deutschunterricht. Hohengehren: Schneider, S. 41-63
- Krings, H./Baumgartner, H.M./Wild, Ch. (Hrsg.) (): Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Band 5. München: Kösel-Verlag
- Kühn, Ch. (2002): Körper – Sprache. Elemente einer sprachwissenschaftlichen Explikation non-verbaler Kommunikation. Frankfurt/Berlin/Bern: Peter Lang.
- Kühn, P.(2004): Fremdwortdidaktik. In: Deutschunterricht, 3, 15-22.
- Kühn, P. (2005): Redensartendidaktik. Ansätze und Perspektiven. In: Der Deutschunterricht, 5, S. 25-32
- Kürschner, W. (1989): Grammatisches Kompendium. Tübingen: Francke Verlag
- Lakoff, G./Johnson, M. (2004): Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. Heidelberg: Carl Auer.
- Lang, E. (1976): Erklärungstexte. In: Danes, F./Viehweiger, D. (Hrsg.): Probleme der Textgrammatik. Berlin: Akademie-Verlag, S. 147-181.
- Langer, I./ von Thun, F./Tausch, R. (1974): Verständlichkeit in Schule, Verwaltung, Politik und Wissenschaft. München, Basel, Ernst Reinhardt Verlag
- Langer, I./ von Thun, F./Tausch, R. (1990): Sich verständlich ausdrücken. München/Basel: Reinhardt
- Levelt, W.(1989): Speaking. From intention to articulation. Cambridge: MIT Press
- Levinson, S.C. (2000): Pragmatik. Tübingen: Niemeyer
- Lieb, H.-H.: Abtönungspartikel als Funktion: eine Grundlagenstudie. In: Weydt, H. (Hrsg.): Aspekte der Modalpartikeln. Studien zur deutschen Abtönung. Tübingen: Niemeyer, S. 155-175.
- Lindauer, Th./Sutter, E. (2005): Könige, Königreiche und Kommaregeln. Eine praxistaugliche Vereinfachung des Zugangs zur Kommasetzung. In: Praxis Deutsch, 191, S. 28-35
- Linke, A./Nussbaumer, M./Portmann, P. (1996): Studienbuch Linguistik. Tübingen: Narr.
- Lipsky, A. (2005): Zum Gebrauch von Perfekt und Präteritum. Sind die Erklärungen in den Lehrwerken ausreichend? In: Deutsch als Fremdsprache, 2, 86-89.
- Löbner, S. (2003): Semantik – eine Einführung. Berlin/New/York: de Gruyter
- Mehan, J. (1979): Learning Lessons: Social ORganization in the Classroom. London: Harvard University Press.
- Meibauer, J. (2007): Einführung in die germanistische Linguistik. Stuttgart: Metzler

- Menzel, W. (1985): Rechtschreibunterricht – Praxis und Theorie. In: Beiheft Praxis Deutsch, Heft 69, S.
- Menzel, W. (1999): Grammatikwerkstatt. Seelze: Velber
- Metz, K. (2005): Grammatikkenntnisse – Kommasetzung. Baltmannsweiler: Schneider
- Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen
- Mieder, W. (2006): Deutsche Sprichwörter und Redensarten. Stuttgart: Reclam
- Motsch, W. (1999): Deutsche Wortbildung in Grundzügen. Berlin/New York: der Gruyter
- Muckenhaupt, M. (1981): Verstehen und Verständlichkeit. In: Kodikas Code, S. 39-81.
- Müller, Ch. (2003): Schulgrammatik und schulgrammatische Terminologie . In: Bredel, U./Günther, H./Klotz, P./Ossner, J./Siebert-Ott, G. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. Weinheim/Basel: Schönningh, S. 464-475
- Neumann, K. (1998): Sprachliche Interaktion im Unterricht. Lehrersprache, Schülersprache und die unterrichtliche Kommunikationsrealität. In: Lange, G. (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 1. Baltmannsweiler: Schneider, S. 80-95
- Neumeister, N. (2009): „Großschreibung wird bei uns groß geschrieben!“ – Substantivierungen erkennen und richtig schreiben. IN: Deutsch – Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10, Heft 18, S. 26-29
- Neumeister, N. (200): Der Einfluss des Vorwissens auf das Erklären. IN: Jost, Roland/ Neumeister, N. (Hrsg.): Deutsch Werkstatt 4, S. 102-114
- Neumeister, N. (2009): Wissen, wie der Hase läuft – Schüler erklären Redensarten und Sprichwörter. IN: Spreckels, J. (Hrsg.): Erklären im Kontext – Neue Perspektiven aus der Unterrichts-, Alltags- und Berufspraxis. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 13-32
- Neumeister, N./Vogt, R. (2009): Erklären im Unterricht. IN: Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.): Handbuch Mündlichkeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 540-561
- Neuland, E. (1995): Mündliche Kommunikation: Gesprächsforschung – Gesprächsförderung. Entwicklung, Tendenzen und Perspektiven. In: Der Deutschunterricht, I, S. 3-15.
- Neveling, Ch. (2005): Die Konstruktion von Wörternetzen. In: PRAXIS Fremdsprachenunterricht, Heft 1. S. 28-32
- Noack, Ch. (2006): Aber Wie-Wörter schreibt man doch klein! Groß- und Kleinschreibung: Warum Unterricht oft Zweifel produziert und wie sich das ändern lässt. In: Praxis Deutsch, 198, S. 36-43
- Opalka, H. (1977): Zum systematischen Verhalten der Abtönungspartikeln „aber“, „ja“ und „vielleicht“ in Satzkonstruktionen mit prädikativen Ergänzungen. In: Weydt, H. (Hrsg.): Aspekte der Modalpartikeln. Studien zur deutschen Abtönung. Tübingen: Niemeyer, S. 131-154.

- Ortner, H. (2007): Die (schriftliche) Darstellung von Sachverhalten als Stimulus für die Denk-, Sprach- und Schreibentwicklung. In: Schmölzer-Eibinger, S./Weidacher, G. (Hrsg.): Textkompetenz – eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Tübingen: Narr, S. 113-139.
- Ossner, J. (1989): Sprachthematisierung – Sprachaufmerksamkeit – Sprachwissen. In: OBST, 40, S. 25-39
- Ossner, J. (2006): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung für Studierende. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh.
- Ossner, J. (2006): Sprachwissen und Sprachbewusstheit. Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Lehrbücher und Bildungspläne. Becker, T./Peschel, C. (Hrsg.): Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb. Baltmannsweiler: Schneider, S. 8-19
- Ossner, J. (2007): Wissen, System und Erklärungskompetenz in der Sprachthematisierung. In: Gailberger, S./Krelle, M. (Hrsg.): Wissen und Kompetenz: Entwicklungslinien und Kontinuitäten in Deutschdidaktik und Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 211-227.
- Palm, Ch. (1995): Phraseologie. Tübingen: Narr
- Peyer, A. (2005): Grammatikunterricht. In: Lange, G./Weinhold, S. (Hrsg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 73-100
- Pittner, K./Berman, J. (2007): Deutsche Syntax. Ein Arbeitsbuch. Tübingen: Narr
- Popper, K.R. (1976): Logik der Forschung. Tübingen: Mohr
- Poser, H. (2001): Wissenschaftstheorie. Eine philosophische Einführung. Stuttgart: Reclam
- Potthoff, U./Steck-Lüschow, A./Zitzke, E. (): Kommunikatives Handwerkszeug für Unterrichtsgespräche in der Grundschule. In: Papst-Weinschenk, M./Wagner, R.W./Naumann, C.L. (Hrsg.): Sprecherziehung im Unterricht. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 8-18.
- Prechtl, P./Burkard, F.-P. (Hrsg.) (2008): Metzler Philosophie Lexikon. Begriffe und Definitionen. Stuttgart: Metzler
- Pusch, L.F. (1972): Die Substantivierung von Verben mit Satzkomplementen im Englischen und im Deutschen. Frankfurt: Athenäum-Verlag
- Quasthoff, U.M./ Hartmann, D. (1982): Bedeutungserklärungen als empirischer Zugang zu Wortbedeutungen. Zur Entscheidbarkeit zwischen holistischen und komponentiellen Bedeutungskonzeptionen. In: Deutsche Sprache, Heft 10, S. 97-118
- Raasch, A. (1983) (Hrsg.): Grammatische Terminologie – Vorschläge für den Sprachunterricht. Tübingen: Narr
- Raasch, A. (1988) (Hrsg.): Grammatische Fachausdrücke für den Sprachunterricht. Stuttgart: Klett

Raasch, A. (1995): Grammatische Terminologie aus der Lehr- und Lernperspektive oder: der ununterbrochene Kreislauf. In: Gnutzmann, C./Königs, F.G. (Hrsg.): Perspektiven des Grammatikunterrichts. Tübingen: Narr, S. 167-179

Ramge, H. (1978): Kommunikative Funktion des Dialekts im Sprachgebrauch von Lehrern während des Unterrichts. In: Ammon, U./Knoop, U./Radtke, I. (Hrsg.): Grundlagen einer dialektorientierten Sprachdidaktik. Theoretische und empirische Beiträge zu einem vernachlässigten Schulproblem. Weinheim/Basel: Beltz, S. 197-227

Ramge, H. (1980a): Korrekturhandlungen von Lehrern im Deutschunterricht. In: Ramge, H. (Hrsg.): Studien zum sprachlichen Handeln im Unterricht. Gießen: Schmitz, S. 132-157.

Ramge, H. (1980b): Kommunikative Funktionen des Dialekts im Sprachgebrauch von Lehrern während des Unterrichts. In: Ramge, H. (Hrsg.): Studien zum sprachlichen Handeln im Unterricht. Gießen: Schmitz, S. 158-183.

Rahm, S./Mammes, I./Schratz, M. (Hrsg.) (2006): Schulpädagogische Forschung. Unterrichtsforschung Perspektiven innovativer Ansätze. Innsbruck, Bozen, Wien: Studien Verlag

Rapp, Ch. (Hrsg.) (2002): Aristoteles. Rhetorik. 2 Bände. (Werke in deutscher Übersetzung) Berlin: Akademie Verlag

Rapp, P. (2008): „Hier wird etwas auch fünfmal erklärt“. In: Ludwigsburger Kreiszeitung vom 29.08.2008.

Rathausky, A. (erscheint 2011): Erklärprozesse im Fach Englisch. Eine qualitative Studie zur Vermittlung grammatischer Inhalte in der Sekundarstufe.

Redder, A. (1983): Kommunikation in der Schule – zum Forschungsstand seit Mitte der siebziger Jahre. In: OBST, 24, S. 118-144.

Redder, A. (1984): Modalverben im Unterrichtsdiskurs. Pragmatik der Modalverben am Beispiel eines institutionellen Diskurses. Tübingen: Niemeyer.

Redder, A. (1994): Konjunktionen, Partikeln und Modalverben als Sequenzierungsmittel im Unterrichtsdiskurs. In: Halwachs, D.W./Penzinger, Ch./Stütz, I. (Hrsg.): Sprache Onomatopöie Rhetorik Namen Idiomatik Grammatik. Graz, S. 393-405.

Rehbein, J. (1977): Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache. Stuttgart: Metzler

Rehbein, J. (1982): Worterklärungen türkischer Kinder. In: OBST, 22, S. 122-157.

Rehbein, J. (19): Beschreiben, Berichten und Erzählen. In: Ehlich, K. (Hrsg.): Erzählen in der Schule. Tübingen: Narr, S. 67-124

Rehbein, J. (2001): Das Konzept der Diskursanalyse. In: Brinker, K. u.a. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik, Band 2. Berlin/New York: de Gruyter S. 927-945.

Retter, H. (2000): Studienbuch Pädagogische Kommunikation. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

- Richert, P. (2005): Typische Sprachmuster der Lehrer-Schüler-Interaktion – empirische Untersuchung zur Feedbackkomponente in der unterrichtlichen Interaktion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Richert, P. (2006): Lehrerfeedback. Kommunikation im Unterricht. In: Lernchance, 54, S. 46-49.
- Röber-Siekmeyer, Ch. (2003): Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung. Stuttgart: Klett
- Roehler, L. R./Duffy, G.G. (1986): What Makes a Teacher a Better Explainer than Another. In: Journal of Education for Teaching, Vol. 12, No. 3, p. 273-284.
- Röhrich, L. (1995): Das große Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten. 3 Bände. Freiburg/Basel/Wien: Herder
- Römer, Ch./Matzke, B. (2003): Lexikologie des Deutschen. Eine Einführung. Tübingen: Narr
- Sader-Jin, F. (1987): Erklären als interaktionaler Prozess. In: Gerighausen, J./Seel, P.C. (Hrsg.): Aspekte einer interkulturellen Didaktik. München: Iudicium, S. 46-59.
- Sager, S. F. (): Formen und Probleme der technischen Dokumentation von Gesprächen. In: Brinker, K. u.a. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik, Band 2. Berlin/New York: de Gruyter S. 1022-1032.
- Sager, S. F. (2005): Ein System zur Beschreibung von Gestik. In: OBST, 70, S. 19-47
- Sucharowski, W. (2001): Gespräche in Schule, Hochschule und Ausbildung. In: Brinker, K. u.a. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik, Band 2. Berlin/New York: de Gruyter, S. 1566-1575
- Schlobinski, P. (Hrsg.) (1997): Syntax des gesprochenen Deutsch. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schmitt, A. (2008): Aristoteles Poetik. Übersetzung und Kommentar. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Schulte-Sasse, J. (1991): Einführung in die Literaturwissenschaft. München: UTB Schöningh
- Schwarz, M./Chur, J. (2004): Semantik. Tübingen: Narr
- Schwitalla, J. (2006): Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag
- Searle, J. R. (1977): Sprechakte: ein sprachphilosophischer Essay. Frankfurt: Suhrkamp
- Searle, J.R. (1982): Ausdruck und Bedeutung. Untersuchungen zur Sprechakttheorie. Frankfurt: Suhrkamp.
- Seedhouse, P. (2004): The interactional Architecture of the language Classroom: A Conversation Analysis Perspective. Oxford: Blackwell Publishing.

Selting, M. u.a. (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In: Linguistische Berichte, Heft 173, S. 91-122.

Settekorn, W. (1991): Konversationelle Erklärungen. Zur Beziehung von Erklärungsbegriffen in wissenschaftstheoretischen und konversationsanalytischen Überlegungen. In: Dausendschön-Gay, U./Gülich, E./Krafft, U. (Hrsg.): Linguistische Interaktionsanalysen. Beiträge zum 20. Romanistentag 1987. Tübingen: Niemeyer, S. 235-262.

Sinclair, J./Coulthard, R.(1975): Towards an Analysis of Discourse. London: Oxford University Press.

Spanhel, D. (1971): Die Sprache des Lehrers. Düsseldorf: Schwann.

Spiegel, C. (2006): Unterricht als Interaktion. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institutionen. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung

Spies, B. (1989): Zur Aneignung grammatischen Wissen bei Primarstufenschülern Untersuchung zum Verständnis der Wortarten. In: OBST, 40, S. 75-95

Spreckels, J. (2009): Mündliches Erklären im Deutschunterricht. In: Krelle, M./ Spiegel, C. (Hrsg.): Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschdidaktik und Deutschunterricht. Hohengehren: Schneider, S. 117-138

Spreckels, J. (2009): Erklären im Kontext – Neue Perspektiven aus der Unterrichts- und Gesprächsforschung. Baltmannsweiler: Schneider

Steinig, W./Huneke, H.-W. (2007): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Stegmüller, W. (1974): Das ABC der modernen Logik und Semantik. Der Begriff der Erklärung und seine Spielarten. Berlin/Heidelberg/New York: Springer-Verlag

Strauß, G. (1996): Wort – Bedeutung – Begriff: Relationen und ihre Geschichte. In: Grabowski, J./Harras, G./Herrmann, Th. (Hrsg.): Bedeutung – Konzepte – Bedeutungskonzepte. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 22-46

Streek, J. (1979): Zur pragmatischen und konversationellen Analyse von Bewertungen im institutionellen Diskurs der Schule. In: Dittmann, J. (Hrsg.): Arbeiten zur Konversationsanalyse, Tübingen: Niemeyer, S. 235-257

Stude, J. (2003): Mündliche und schriftliche Spielerklärungen von Grundschulkindern – erste Analysen des OLDER-Korpus. OLDER-Projektpapier Nr. 3, S. 146-157.

Switalla, B. (2000): Grammatik-Notizen. In: Balhorn, H./Giese, H.W./Osburg, C. (Hrsg.): Betrachtungen über Sprachbetrachtungen. Seelze: Kallmeyer, S. 212-231

Tausch, R./Tausch, A.-M. (1991): Erziehungs-Psychologie. Göttingen: Hogrefe.

Uhle, R. (1978): Verstehen und Verständigung im Unterricht – hermeneutische Interpretation. München: Juventa.

- Thurmair, M. (1989): Modalpartikeln und ihre Kombinationen. Tübingen: Niemeyer
- Ullmer-Ehrich, V. (1977): Zur Syntax und Semantik von Substantivierungen im Deutschen. Kronberg: Scriptor
- Ulrich, W. (2007): Wörter, Wörter, Wörter. Wortschatzarbeit im muttersprachlichen Deutschunterricht; Anleitungen und praktische Übungen mit 204 Arbeitsblättern in Form von Kopiervorlagen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Vahl-Seyfarth, E. (1987): Das unbestimmte Subjekt in gesprochener Sprache – Vorkommen, Funktion und Gebrauchsbedingungen. Tübingen: Niemeyer
- Vahle, F. (1980): Begriffsklärungen im Deutschunterricht. In: Ramge, H. (Hrsg.): Studien zum sprachlichen Handeln im Unterricht. Gießen: Wilhelm Schmitz Verlag
- Van Patten, B. (1993): Grammar Teaching for the Acquisition-Rich Classroom. In: Foreign Language Annals, 26, 4, p. 435-450.
- Van Patten, B./Oikkenon, S. (1996): Explanation versus structured input in processing instruction. In: Studies in Second Language Acquisition, 18, p. 495-510.
- Verbeeck, Y. (2004): Eine Grammatik für Lernende unter funktional-kommunikativem Blickwinkel: Bindeglied zwischen Linguistik, Psychologie und Fremdsprachendidaktik. Frankfurt: Peter Lang
- Vogt, R. (1995): Was heißt Gesprächserziehung? Institutionelle Bedingungen mündlicher Kommunikation (nicht nur) in der Sekundarstufe I. In: Der Deutschunterricht, I, S. 43-53
- Vogt, R. (1997): Zum Verhältnis von Gesprächsanalyse und Gesprächsdidaktik. In: Papst-Weinschenk, M./Wagner, R.W./Naumann, C.L. (Hrsg.): Sprecherziehung im Unterricht. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 138-158
- Vogt, R. (2002): Im Deutschunterricht diskutieren. Zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik. Tübingen: Niemeyer.
- Vogt, R. (2007): Metapher erklären. In: Jost, R./Knapp, W./Metz, K. (Hrsg.): Arbeit an Begriffen. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte. Baltmannsweiler: Schneider, S. 75-92.
- Vogt, R. (2007): Gesprächsfähigkeit im Unterricht. In: Knapp, K. et al (Hrsg.): Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch. Weinheim/Basel: Beltz-Verlag, S. 78-98.
- Vogt, R. (2009): Gesprächskompetenz – Vorschlag eines gesprächsanalytisch fundierten Konzepts. In: Krelle, M./ Spiegel, C. (Hrsg.): Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschdidaktik und Deutschunterricht. Hohengehren: Schneider, S. 15-40
- Vogt, R. (Hrsg.) (2009): Erklären: gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg

Vogt, R. (2009): Die Organisation von Erklärprozessen im Unterricht. In: Ders. (Hrsg.): Erklären: gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg: S. 201- 222.

Wagner, A./Wörn, C. (erscheint 2011): Erklären lernen – Mathematik verstehen. Seelze: Kallmeyer

Wagner, R. (2006): Mündliche Kommunikation in der Schule. Weinheim/Basel: Schöningh UTB.

Wahrig, G. (1994): Deutsches Wörterbuch. München: Mosaik-Verlag

Weinert, F.E. (1997): Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe, S. 1-48.

Weinert, F.E./Helmke, A. (1996): Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion. In: Leschinsky, A. (Hrsg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. Weinheim/Basel: Beltz: S. 223-233

Weinreich, H. (1963): Semantik der kühnen Metapher. In: Deutsche Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte, 3, S. 325-344

Welke, K. (1992): Funktionale Satzperspektive. Ansätze und Probleme der funktionalen Grammatik. Münster: Nodus

Wenzel, A. (1980): Funktionen kommunikativer Paraphrasen – am Beispiel von Gesprächen zwischen Bürgern und Beamten am Sozialamt. In: Schröder, P./Steger, H. (Hrsg.): Dialogforschung. Düsseldorf: Schwann

Wilhelm, K. (2000): Die Macht der Grammatik. In: Balhorn, H./Giese, H.W./Osburg, C. (Hrsg.): Betrachtungen über Sprachbetrachtungen. Seelze: Kallmeyer, S. 90-97

Willenberg, H. (2007): Der vergessene Wortschatz. In: Willenberg, H. (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 148-156

Wintermantel, M./Laier, R.: Hörer-Orientierung in technischen Instruktionen. In: Ehlich, K./Noack, C./Scheiter, S. (Hrsg.): Instruktion durch Text und Diskurs. Opladen: Westdeutscher Verlag, S.100-115.

Wragg, E.C./Brown, G. (1993): Explaining. London: Routledge.

Wunderlich, D. (1979): Die Rolle der Pragmatik in der Linguistik. In: Der Deutschunterricht, 4, S. 5-41

Wunderlich, D. (1972): Zur Konventionalität von Sprechhandlungen. In: Wunderlich, D. (Hrsg.): Linguistische Pragmatik. Frankfurt: Athenäum, S. 11-58.

Wuttke, E. (2005): Unterrichtskommunikation und Wissenserwerb. Frankfurt: Peter Lang

von Wright, G.H. (1974): Erklären und Verstehen. Frankfurt: Athenäum

Ye-Ok, O. (1985): Wortsyntax und Semantik der Nominalisierungen im Gegenwartsdeutsch. Konstanz: Hartung-Gorre

Yee, V./Wagner, M. (1985): Teacher Talk: The structure of vocabulary and grammar explanations. In: Working Papers - Dept. of English as a Second Language – University of Hawaii at Monoa, Vol. 4, No. 1, p. 41-76

Zifonoun, G./Hoffmann, L./Strecker, B. (Hrsg.) (1997): Grammatik der deutschen Sprache. 4 Bände. Berlin/NewYork: Walter de Gruyter

Zymner, R. (1993): Ein fremdes Wort. Zur Theorie der Metapher. In: Poetica 25, S. 3-33